

EMA CATARINA MONTEIRO DA SILVA

**A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES SOBRE O
PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA
CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS**

Orientador: Prof. Doutor Paulo Sequeira

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2011

EMA CATARINA MONTEIRO DA SILVA

**A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES SOBRE O
PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA
CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação – Educação Especial no Curso de Mestrado
em Ciências da Educação – Educação Especial conferido pela
Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Orientador: Prof. Doutor Paulo Sequeira

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que com o seu incentivo, muitas vezes através de uma simples palavra, me ajudaram a continuar.

À minha colega Flora, pelo trabalho que desenvolvemos em conjunto e pelos bons e divertidos momentos passados ao longo deste período.

Um agradecimento especial para o meu marido que muito me ajudou e para os meus filhos que foram os maiores sacrificados neste processo.

Por último, um agradecimento para o Orientador Professor Doutor Paulo Sequeira pela ajuda e apoio prestado no desenvolvimento deste projecto

RESUMO

Este trabalho analisa a perspectiva dos Professores do Agrupamento Vertical de Castelo de Paiva sobre o Papel da Família no processo de inclusão da criança com Necessidades Educativas Especiais. A incidência do estudo recai sobre as boas práticas que as famílias devem utilizar no processo de inclusão.

Desenvolvido num enquadramento teórico e legal, pretende-se perceber qual o significado dessas boas práticas e quais os seus efeitos. Para tal foi escolhida a metodologia de pesquisa quantitativa, pois proporcionou apresentar os resultados através de procedimentos estatísticos. A recolha de dados fez-se através de um questionário que foi distribuído a setenta e cinco professores, em dois períodos distintos.

Os principais resultados indicam que os professores, deste Agrupamento, ainda demonstram alguma resistência face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e não vêem com bons olhos a presença dos pais dentro da sala de aula.

Porém, acreditam que a participação dos pais nas festas escolares favorece o processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Os resultados apontam para o envolvimento relevante de ambos os progenitores neste processo.

Palavras-chave – Família, Professores, Inclusão e Necessidades Educativas Especiais

ABSTRACT

This document examines the prospect of the Teachers of the “Agrupamento vertical de escolas de Castelo de Paiva” about the Role of the Family in the process of the children’s inclusion with Special Educational Needs. The incidence of the study focuses on the good practices that families should use in the inclusion process.

Developed in a theoretical and legal framing, we intend to explore which are good practices, as well as their causes and effects. To this end we chose the methodology of quantitative research, because it provided present the results through statistical procedures. The collect of data was done through a questionnaire that was distributed to seventy-five teachers, in two distinct periods.

The main results indicate that the teachers, of the “Agrupamento Vertical de Castelo de Paiva” still demonstrate some resistance regarding Special Educational Needs student’s inclusion and they don’t appreciate the parents’ presence in the classroom.

However, they believe that the parents’ participation in the school parties favors the process of the Special Educational Needs Student’s Inclusion.

The results point to significant involvement of both parents in this process.

Key Words - Family, Teachers, Inclusion and Special Educational Needs

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE – Auxiliar da Acção Educativa

APA - American Psychological Association

CEF – Curso de Educação e Formação

EB – Escola Básica

ENS. SEC. – Ensino Secundário

EVT – Educação Visual e Tecnológica

INE – Instituto Nacional de Estatística

JI – Jardim de Infância

LSEB – Lei de bases do sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

SASE – Serviço de Acção Social Escolar

SPO – Serviço de Psicologia e orientação

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA.....	13
1.1- A FAMÍLIA	14
1.2- PROFESSORES.....	17
1.3- NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	21
1.4- EDUCAÇÃO INCLUSIVA	24
1.5- A FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	29
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	35
2.1- INTRODUÇÃO	36
2.2- OBJECTIVOS.....	36
2.3- HIPÓTESES E VARIÁVEIS	37
2.4- INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	37
2.5- PROTOCOLO DE RECOLHA E APLICAÇÃO DE DADOS.....	38
2.6- DIMENSÃO E CRITÉRIOS DE SELECÇÃO DA AMOSTRA.....	39
2.6.1- CARACTERIZAÇÃO DE CASTELO DE PAIVA.....	39
2.6.2- CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO	42
2.6.3- SELECÇÃO DA AMOSTRA	47
2.7- ÉTICA DA PESQUISA	47
2.8- PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS.....	47
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	48
3.1- INTRODUÇÃO	49
3.2- CARACTERIZAÇÃO GERAL DO UNIVERSO DA AMOSTRA.....	49
3.3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS COM OS QUESTIONÁRIOS.....	53
CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	68
4.1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	69
CONCLUSÃO.....	72
BIBLIOGRAFIA	74
ANEXOS	
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO	
ANEXO 2 – REQUERIMENTO	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição da população no concelho de Castelo de Paiva.....	40
Quadro 2 - Instalações das Escolas EB 2,3 e Secundária	43
Quadro 3 - Total de alunos por ciclo.....	44
Quadro 4 - Pessoal Docente	44
Quadro 5 - Professores titulares por coordenação/departamento.....	44
Quadro 6 - Pessoal não docente	45
Quadro 7 - Alunos com NEE	46
Quadro 8 - Grupo de docência do ensino especial	46
Quadro 9 - Área de Especialização dos docentes.....	46
Quadro 10 - Distribuição por géneros da amostra.....	49
Quadro 11 - Distribuição por idade.....	50
Quadro 12 - tempo de serviço	51
Quadro 13 - Experiência profissional com alunos NEE.....	51
Quadro 14 - Formação específica em Ensino Especial.....	52
Quadro 15 - Inclusão de alunos NEE em classes regulares	53
Quadro 16 - Presença do Encarregado de Educação na sala de aula	54
Quadro 17 - Cooperação entre a família e os professores na elaboração do PEI	55
Quadro 18 - Envolvimento da família nas decisões relativas à aprendizagem dos seus educandos	56
Quadro 19 - A importância da interacção da família com a escola	57
Quadro 20 - A importância e a necessidade da envolvimento da família, dos alunos com NEE, nas festas escolares	58
Quadro 21 - Postura da família face à participação nas festas escolares.....	59
Quadro 22 - Perspectiva da escola face ao processo de inclusão da família dos alunos NEE, mesmo nas actividades extra - curriculares	60
Quadro 23 - Concepção em relação à participação dos pais nas festas escolares dos seus filhos	61
Quadro 24 - A familiarização da criança NEE com o meio escolar quando tem a presença dos pais nas festas escolares.....	62
Quadro 25 - O papel das mães no processo educativo	63
Quadro 26 - O papel do pai no processo de inclusão	64
Quadro 27 - Posicionamento do pai em relação à criança com NEE.....	64
Quadro 28 - Laços de afectividade da mãe com a criança NEE	65
Quadro 29 - A situação laboral dos pais e a desresponsabilização no processo educativo .	66

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de Emprego em Castelo de Paiva em 2001 (INE 2001).....	41
Gráfico 2 - A escolarização da população no concelho de Castelo de Paiva (INE, 2001)	42
Gráfico 3 - Distribuição por géneros da amostra	49
Gráfico 4 - Distribuição por idades	50
Gráfico 5 - Tempo de serviço	51
Gráfico 6 - Experiência profissional com alunos NEE	52
Gráfico 7 - Formação específica em Ensino Especial	52
Gráfico 8 - Inclusão de alunos NEE em classes regulares.....	53
Gráfico 9 - Presença do Encarregado de Educação na sala de aula.....	54
Gráfico 10 - Cooperação entre a família e os professores na elaboração do PEI	55
Gráfico 11 - Envolvimento da família nas decisões relativas à aprendizagem dos seus educandos	56
Gráfico 12 - A importância da interacção da família com a escola.....	57
Gráfico 13 - A importância e necessidade da envolvimento da família, dos alunos com NEE, nas festas escolares	58
Gráfico 14 - Postura da família face à participação nas festas escolares	59
Gráfico 15 - Perspectiva da escola face ao processo de inclusão da família dos alunos NEE, mesmo nas actividades extra - curriculares	60
Gráfico 16 - Concepção em relação à participação dos pais nas festas escolares dos seus filhos	61
Gráfico 17 - A familiarização da criança NEE com o meio escolar quando tem a presença dos pais nas festas escolares.....	62
Gráfico 18 - O papel das mães no processo educativo.....	63
Gráfico 19 - O papel do pai no processo de inclusão.....	64
Gráfico 20 - Posicionamento do pai em relação à criança com NEE	65
Gráfico 21 - Laços de afectividade da Mãe com a criança NEE	66
Gráfico 22 - A situação laboral dos pais e a desresponsabilização no processo educativo .	67

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Enquadramento do concelho de castelo de Paiva	39
Figura 2 - A densidade populacional em Castelo de Paiva em 2001 (INE).....	40

INTRODUÇÃO

A educação é um assunto de carácter fulcral na nossa sociedade. Não podemos descurar a perspectiva dos professores sobre um assunto tão pertinente como o papel da família no processo de inclusão da criança com Necessidades Educativas Especiais e as questões que possam advir no âmbito de tão complexa questão.

Falar de educação, nos tempos que correm implica uma bifurcação de conceitos, nomeadamente a “exploração” dos conceitos de Inclusão, Família e Necessidades Educativas Especiais, entre outros.

Há, cada vez mais, por parte da sociedade, uma atenção para com a diferença. Há cada vez mais um acentuado cuidado em promover a inclusão. Existem vários defensores desta corrente, autores com ideias muito interessantes, autores que podem contribuir magnanimamente para promover a nossa formação enquanto docentes. Todos nós, independentemente de sermos docentes do Ensino Especial, ou não, temos que trabalhar com estas crianças, elas fazem parte do nosso dia-a-dia, elas são um “bocadinho” de nós e, tal como será previsível, são também motivo das nossas preocupações. Foi, neste sentido que sem hesitações optamos por desenvolver este projecto em torno desta problemática, não pretendemos descobrir verdades absolutas, nem leis gerais, pretendemos apenas investigar, com o objectivo de cultivar a nossa formação, numa perspectiva de futura intervenção.

Assim sendo, compete-nos buscar algumas respostas para as nossas dúvidas e questões, compete-nos procurar informações que nos conduzam a um conhecimento mais amplo. Logo, o objectivo deste projecto é determinar a perspectiva dos professores do Agrupamento Vertical de Castelo de Paiva, quanto ao papel da família no processo de inclusão da criança com Necessidades Educativas Especiais, mais concretamente encontrar algumas práticas que as famílias devem preconizar para fomentar o processo de inclusão dos seus educandos N.E.E.

Dentro, ainda, deste assunto, temos como objectivos um pouco mais específicos procurar aprofundar conhecimentos sobre a inclusão da criança com Necessidades Educativas Especiais, pesquisar sobre a intervenção da família no processo de inclusão da criança com Necessidades Educativas Especiais e compreender a relação entre os conceitos anteriormente referenciados.

O nosso trabalho está dividido em duas grandes partes, contendo cada uma diversos capítulos. A primeira parte visa enquadrar teoricamente o problema de pesquisa através de uma identificação dos temas mais relevantes para o seu equacionamento.

Na segunda parte do trabalho, procedemos à conceptualização do estudo empírico. Inicialmente fazemos um enquadramento do objecto de estudo, a formulação dos objectivos, assim como o percurso metodológico no que respeita à amostra, instrumento utilizado e os procedimentos utilizados para a recolha de dados. Posteriormente procedemos à apresentação e interpretação dos resultados da investigação. Esta segunda parte termina com a discussão dos recolhidos e as principais conclusões retiradas do estudo.

Deste modo, o corpo do trabalho obedece à seguinte estrutura:

Revisão da Literatura

Neste capítulo apresentamos uma revisão da literatura relacionada com a temática em estudo. Procuramos fundamentação teórica para sustentar este nosso trabalho, começando por conhecer a realidade a nível familiar, passando pelo conceito de Professores, Necessidades Educativas Especiais e terminando com a definição Educação inclusiva. E, por fim, procuramos estabelecer uma relação entre todos estes conceitos.

Metodologia

Neste capítulo fazemos uma revisão crítica das várias metodologias possíveis para a investigação em causa e determinamos a opção de metodologia que melhor se adequa à nossa proposta de trabalho.

Definimos as variáveis e apresentamos o instrumento utilizado na recolha da informação e o protocolo utilizado na sua aplicação. Por fim definimos e caracterizamos a amostra em estudo.

Apresentação dos Resultados

Depois da aplicação dos questionários passamos à apresentação dos seus resultados.

Discussão dos resultados

Neste capítulo será realizada a discussão dos resultados recolhidos da investigação, confrontando-os entre si, tentando evidenciar os seus significados.

Conclusões do Estudo

Neste capítulo serão apresentadas as principais conclusões do estudo, tendo em vista os resultados obtidos na investigação e as hipóteses formuladas. Ainda neste capítulo, tendo em linha de conta as limitações deste estudo e o nosso espírito crítico apresentamos linhas futuras para novos desenvolvimentos nesta temática.

Referências bibliográficas

Apresentamos a bibliografia consultada para a realização do estudo.

Anexos

Em anexos temos tudo o que entendemos como informação adicional de suporte ao trabalho.

Na elaboração desta dissertação utilizamos para citações e referenciação bibliográfica a Norma APA.

CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA

1.1- A FAMÍLIA

“A família, no sentido sociológico do termo, tem sido conotada com uma multiplicidade de imagens que torna a definição do conceito imprecisa no tempo e no espaço. A par da família - abrigo, lugar de intimidade, afectividade, autenticidade, privacidade e solidariedade, surgem imagens da família como espaço de opressão, egoísmo, obrigação e violência.” (Diogo, 1998)

Refere ainda o mesmo autor que a família e a escola são os dois primeiros ambientes sociais, é através deles que se proporcionam estímulos e modelos vitais que servirão de referência à criança, sendo, deste modo instituições fundamentais no seu crescimento.

Para Relvas a Família é contexto natural para crescer. Família é complexidade. Família é teia de laços sanguíneos e sobretudo, de laços afectivos. Família gera amor, gera sofrimento. A família vive-se, conhece-se e reconhece-se.

Ainda segundo o mesmo autor, a família é, em sentido lato, a comunidade de pessoas que vivem juntas e trabalham para satisfazer as suas necessidades e alcançar o bem do grupo. Nutriente, nutritiva, educadora do corpo e agente das aprendizagens sensoriais e motoras, a família impregna aquelas que a constituem, molda o psiquismo, a afectividade da criança. Nela e por ela, a criança torna-se mais do que um indivíduo, uma pessoa. A união dos pais, o respeito das «fronteiras» entre gerações e o papel de cada sexo, parecem as condições essenciais dessa adultização. Se a insegurança, a instabilidade e a indiferenciação dominam, grandes desordens podem vir a dar-se, em particular as alterações de identificação. A importância dos primeiros anos de vida é considerável.

Para Frost (1996) “A família é uma constituição fundamental de educação em qualquer cultura. Aí encontramos simultaneamente, educação formal e informal”.

A família é a primeira instituição de educação no tempo e em muitos casos a mais importante da sociedade. Segundo Clímaco (1988) “A escola como instituição, organização abrange três dimensões, que correspondem a três níveis organizativos: o pedagógico, o administrativo/ organizacional e institucional”.

Salvador (1982) refere que “A família é uma unidade social que enfrenta uma série de tarefas de desenvolvimento. Estas diferem junto com parâmetros de diferenças culturais, mas possuem raízes universais. Este aspecto comum das situações familiares foi expresso habilmente por Giovanni Guareschi.”

“A família contribui antes de mais para um clima adequado de segurança e de auto-aceitação da criança, resumindo um conjunto de condições para um bom desenvolvimento afectivo” (Porot, 1979).

Berger, referido por Benavente (1990), “Presentemente a escola adquiriu uma nova dimensão, mais livre e mais responsável, aberta à realidade envolvente, tornando-se num instrumento de liberdade social”. Já para Furtado (1996) a escola é um local por excelência para transmitir e aprender o saber cultural e social útil, que a política actual e histórica deseja comunicar. A escola deixou de ser um local de transmissão de conhecimentos e saberes científicos, passando a desenvolver actividades experimentais de maior amplitude, quer da vida ou do desenvolvimento psicossocial dos alunos, da comunidade e dos próprios professores.

Segundo o Dicionário de Pedagogia da Psicologia Moderna (verbo) comunidade educativa é a expressão que designa o conjunto de actores e intervenientes no processo educativo escolar. Nesse sentido, inclui não só os professores, alunos e funcionários não docentes, mas também os pais dos alunos e representantes de instituições da comunidade vocacionadas para trabalhar com a escola.

“O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos” Nóvoa (1992). Para House (1981) a escola, sendo tradicional, será lenta na mudança se não existirem pressões. O modo como a modernização ocorre, os meios legítimos através dos quais se deve fazer e a rapidez com que estes se desenvolvem, são as questões que dividem os actores empenhados na inovação.

Barroso (1920) refere que enquanto processo o projecto da escola corresponde ao tempo e às actividades necessárias à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas, capazes de orientarem e mobilizarem os diferentes membros da organização, escola.

“Diz-se um diálogo desigual na medida em que, mesmo quando as associações de pais são fortes o diálogo com a escola não se instaura numa base de igualdade... Individualmente, os pais tem ainda menos influência sobre a escolaridade dos seus filhos... na sua imensa maioria, os pais não se relacionam com os professores numa base de igualdade, facto que se acentua ainda mais quando em presença dos lugares mais elevados da hierarquia escolar.” (Perrenoud e Montandon, 1987)

“Antigamente os Pais ficavam fora da escola, à qual confiavam cegamente os seus filhos” Tomé (1990). Marques (1993) refere acerca deste assunto “Apesar das mudanças, as escolas mantêm os padrões tradicionais de relacionamento com o exterior”.

Para Tripa (1994) a educação é mais do que simples escolarização e, esta provém, desde muito cedo, do seio familiar, pelo que pais e professores deveriam criar uma sociedade com interesses comuns, para que o objectivo fosse também ele geral, o sucesso educacional do aluno. Ramiro Marques (1993) diz: “temos que flexibilizar os rituais e as

normas administrativas das escolas (...) se a direcção da escola não acreditar nos benefícios do envolvimento dos pais, continuará a trata-los sempre com desconfiança”.

É fundamental para que melhor possa ajudar a criança que o seu problema seja descoberto o mais cedo possível, e é claro que esta função pertence acima de tudo aos pais que são quem, em princípio, lida com a criança nos primeiros anos da sua vida.

De todas as instituições sociais, as escolas são cenários fortemente familiares. Qualquer um frequentou a escola e pelo menos conhece estas instituições pelas perspectivas de aluno. Para algumas pessoas, as escolas são também conhecidas através de uma série de outras perspectivas: como professores, como pais, como governantes, como conselheiros, como inspectores e por aí fora. Em todos os casos o resultado é familiaridade, Robert G. Burgess, in the field.

“Já assistimos, no decorrer da história, a associações loucas: o pacto de não-agressão entre Rodrigo IX o Matador e Henrique XII da França. A improvável amálgama de mercúrio e de borracha no carter do Simca 1000. (...) Nada preparou a criança, esse ser fantasia e dependente, sempre pronto para comer um chupa, para coabitar com a necessária calma e respeito mútuo, com o professor, figura sinistra que parece saída de um pesadelo a preto e branco. E ainda por cima numa escola, local particularmente lúgubre! É a mesma coisa do que juntar uma cabrinha e um crocodilo e dizer-lhes, vá meus filhos, agora entendam-se! Ou misturar Bife à Café com Carapau à Espanhola! Ou pedir ao Sporting que ganhe o campeonato! (...) É que, contrariamente a todas as previsões, o seu filho, a escola e os professores formam uma associação apostada em vencer, na qual você, caro amigo leitor pai de aluno, também pode participar, tal como as natas do referido bife à café com o qual os consumidores tanto gostam de se alambazar.” (Antilogus e Festjens)

Para Vicent (1975) a educação tornou-se numa tarefa principal para os pais e prolonga-se cada vez até mais tarde. Já Sermet (1985) constatou, analisando as expectativas de uma dezena de professores primários que estes atribuem aos pais amplas responsabilidades quanto ao trabalho escolar e comportamento do filho na escola, ao mesmo tempo que exprimem um certo cepticismo quanto à vontade dos pais em exercer a sua responsabilidade e quanto às suas competências para o fazer.

Davis (1989) refere que “quanto maior for a participação dos Pais na vida da escola, maiores serão as suas vantagens e dos seus filhos”. Menciona, ainda, o mesmo autor que “O trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber a ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva”.

Diogo (1998) considera que “a família surge como o primeiro e o principal habitat socializante, transmitindo e emprestando à criança toda uma variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais”.

Segundo Nielson (2000) os pais dos alunos com N.E.E. deparam-se com dificuldades que os outros pais não chegam a ter. As patologias das crianças podem ter um

forte impacto no seio familiar, principalmente se esta é severa, e consequentemente nas interações que dela se estabelecem, por vezes gera mesmo questões de ansiedade e frustração.

De acordo com o mesmo autor, uma criança com Necessidade Educativas Especiais tanto pode promover o fortalecimento da sua família, como pode ser um factor de desintegração, tudo depende da capacidade com que os pais encaram as adaptações que é necessário fazer. Existem pais que são muito realistas, porém há aqueles que não estão preparados para aceitar o desafio de ter uma criança deficiente na família. Muitos pais são abalados por enormes sentimentos de culpa, acham que é sua a responsabilidade de ter um filho com esta problemática. Outras vezes, culpam os professores, os médicos e outros profissionais, se algo não corre bem. Porém, há grupos de apoio que podem auxiliar estas famílias, são uma equipa de profissionais e grupos que promovem um ambiente positivo e aconselham os pais durante as crises que possam ocorrer.

“Cada núcleo familiar cada individuo são entidades únicas, apresentando características que os individualizam. Para estas entidades, é essencial que seja criado um ambiente positivo. Os pais e os professores precisam de desenvolver a consciência individual da criança, enfatizando as qualidades, os pontos fortes e os talentos que a tornam única. Desde que lhe seja dada a oportunidade para tal, toda a criança com Necessidades Educativas Especiais pode dar o seu contributo para a experiência familiar”, (Nielson, 2000).

1.2- PROFESSORES

Inicialmente, a função de docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A origem da profissão de professor teve lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes*. Ao longo do século XVII e XVIII, os jesuítas e os oratórios, por exemplo, foram progressivamente criando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos para esta profissão.

Os professores passaram a ter uma presença cada vez mais activa no que concerne ao terreno educacional. O aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultaram o exercício do ensino como actividade secundária e o trabalho docente tornou-se assunto de *especialistas*. Embora estas mudanças se tenham desencadeado no seio das congregações docentes, extravasaram o campo religioso e abrangeram o conjunto de indivíduos que se dedicavam ao ensino.

No início do século XVIII já existia uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como profissão principal, exercendo-a por vezes a tempo inteiro.

A intervenção do estado veio provocar uma homogeneização, assim como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos. Foi este enquadramento estatal que instituiu os professores como corpo profissional e não uma concepção corporativa do ofício.

Uma das principais preocupações dos reformadores do século XVIII consistiu em definir regras uniformes de selecção e de nomeação dos professores. Surgiu a necessidade de organizar os professores como corpo do Estado, assim a estratégia de recrutamento não privilegiava a fixação nas terras de origem dos docentes.

A segunda metade do século XVIII foi um período chave na história da Educação e da profissão Docente. Por toda a Europa surgiu a preocupação de esboçar o perfil do *professor ideal*. A partir do final do século XVIII não era permitido ensinar sem uma licença ou autorização do estado, a qual só era facultada na sequência de um exame que tinha de ser requerida pelos indivíduos que preenchessem certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.). A criação desta autorização foi um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente uma vez que serviu de base para o recrutamento dos professores e contribuiu para delinear a profissão docente.

Os professores foram os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor *educação*: ao fazê-lo criaram as condições para a valorização das suas funções, contribuíram para a melhoria do seu estatuto socioprofissional. No século XIX, a expansão escolar acentuou-se sob pressão de uma procura social cada vez mais forte: “ a instrução foi encarada como sinónimo de superioridade social, mas era apenas o seu corolário” (Furet e Ozouf, 1977).

O desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estiveram na origem da institucionalização de uma formação específica especializada e longa. Esta etapa permitiu a consolidação do estatuto e da imagem dos professores.

A criação de instituições de formação embora fosse um projecto antigo, só se realizou no século XIX, graças à conjugação de interesses vários, nomeadamente do estado e dos professores.

As escolas normais representaram uma conquista importante do professorado, eram estabelecimentos pautados pelo prestígio e dignificação: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível académico foram algumas das reivindicações inscritas nas lutas associativas dos séculos XIX e XX. As escolas normais

estiveram na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o ‘velho’ mestre escolar é definitivamente substituído pelo ‘novo’ professor de instrução primária.

As escolas normais mais do que formar professores (a título individual) concebiam a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional.

Na segunda metade do século XIX surgiu uma imagem intermédia dos professores, estes passaram a ser vistos como indivíduos entre várias situações: não eram burgueses, mas também não eram povo; não deveriam ser intelectuais, mas tinham de possuir um bom acervo de conhecimentos; não eram notáveis locais, mas tinham uma influência importante nas comunidades; deveriam manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podiam ter uma vida miserável, mas deveriam evitar toda a ostentação; não exerciam o seu trabalho com independência, mas era útil que usufríssem de alguma autonomia; etc. Estas perplexidades acentuaram-se com a ‘feminização do professorado’, fenómeno que se tornou bem notório na viragem do século e que introduziu um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão.

Em meados do século XIX assistiu-se ao aparecimento de um ‘novo’ movimento associativo docente, que correspondeu a uma tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional.

A escolha do modelo associativo mais adequado aos professores foi objecto de longas controvérsias, bem como as suas filiações políticas e ideológicas, mas as práticas associativas pautaram-se quase sempre por três eixos reivindicativos: melhoria do estatuto, controlo da profissão e definição de uma carreira. O prestígio dos professores no início do século XX é indissociável da acção levada a cabo pelas suas associações, que acrescentam à ‘unidade extrínseca’ do corpo docente, imposta pelo estado, uma ‘unidade intrínseca’, construída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo.

Durante os anos vinte, o movimento da Educação Nova ilustra, em todos os sentidos (alguns contraditórios), a conjugação de projectos culturais, científicos e profissionais.

Segundo Nóvoa (2009) é já no final do século XX que se impõem duas novas realidades com temas obrigatórios de reflexão e de intervenção. Por um lado, aparecem as questões da ‘diversidade’, que abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar. A construção de novas metodologias e pedagogias de trabalho põe definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único e unificado. Por outro lado, os desafios colocados pelas ‘novas tecnologias’ revolucionaram o dia-a-dia das sociedades e das escolas. “O essencial reside na aquisição de uma capacidade intelectual de aprendizagem e de desenvolvimento, o que coloca os professores no centro da nova pedagogia” (Castells, 2001).

Para Nóvoa (2009), no início do século XXI os professores reaparecem como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, como também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

Para o mesmo autor é, ainda, importante encontrar novos caminhos para uma profissão que, neste início de século, volta a adquirir uma grande relevância pública. Annlieberman, referido por Nóvoa (2009), refere que “Apesar da urgência, é necessário que as pessoas possuam o tempo e as condições humanas e materiais para ir mais longe. O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores”.

Perrenoud (2002) afirma que “entre as qualidades requeridas dos professores há, sem dúvida, uma forma de optimismo inesgotável, acompanhada de um imenso respeito à capacidade dos adolescentes para exercerem responsabilidades “, sendo que optimismo gera optimismo e com ele um olhar e um sentir as coisas de modo mais positivo.

Santos (2007) diz que o professor é um realizador, um fazedor de currículo e, ainda, um mediador crucial entre o currículo estabelecido e a aprendizagem dos alunos. Assume o papel de guia do aluno despertando-lhe o desejo de aprender, ajudando-o a tornar-se um ser responsável, capaz de saber responder por si aos problemas que lhe vão surgindo e às necessidades com que se vai confrontando. Assim, o professor deve possuir competências nos domínios do saber-saber, do saber-fazer, do saber-ser, do saber tornar-se, do saber prever para saber-intervir.

A atitude dos professores é o factor que mais influi no tipo de resposta educativa que uma escola proporciona à diversidade dos seus alunos (Marchesi & Martín, 1999).

Ainscow (2007) diz que é necessário alterar o pensamento dos professores para que seja possível mudar os resultados dos alunos. Essa alteração produz-se quando as práticas são partilhadas e reflectidas em conjunto.

Peters (2003) reforça esta ideia ao referir que a formação dos professores deve contemplar as atitudes.

Em concordância com Marchesi e Martín, Ainscow e Peters, Sari (2007) ao investigar as percepções dos professores em relação à inclusão de alunos N.E.E. em salas regulares, verificou que as atitudes negativas geram sentimentos idênticos em toda a comunidade educativa, inclusivamente nos próprios alunos. Estes manifestam tristeza e desenvolvem um baixo auto-conceito, que se repercute no seu desempenho académico, pessoal e social.

O autor salienta o facto de que o trabalho colaborativo do professor especializado com o professor do regular é benéfico para a mudança de atitudes face à inclusão.

Neste sentido concluiu que:

- O professor especializado e o professor do regular devem trabalhar em conjunto no apoio ao aluno N.E.E.
- A planificação para a inclusão deve ser conjunta.
- O professor do regular deve ser informado sobre as características do aluno N.E.E., das implicações que tem na aprendizagem e das adaptações necessárias ao seu sucesso.
- Os professores do regular beneficiam com a formação dos professores especializados quando estes aplicam o que aprenderam.
- Estes benefícios mencionados no ponto anterior incluem um aumento de atitudes e práticas inclusivas para com os alunos.
- A falta de recursos e de tempo na ajuda prestada ao professor do regular pode afectar negativamente as suas atitudes em relação à inclusão de alunos N.E.E.

Peters (2003) considera, no seu estudo sobre educação inclusiva a nível mundial, num contexto das N.E.E. em geral, que a formação de professores é um dos factores decisivos e de alta prioridade na promoção de práticas óptimas na educação inclusiva. Refere que o seu conteúdo deve centrar-se nas atitudes, na pedagogia, na elaboração de planos de estudo e sua adaptação. Foca, essencialmente, a formação de professores de educação especial e as destrezas específicas que devem contemplar:

- Saber trabalhar como coordenador de educação especial;
- Saber ensinar em equipa;
- Saber desenvolver um apoio recíproco entre professores e aprendizagem, para alcançar uma colaboração eficaz através de reuniões e métodos de resolução de problemas;
- Saber elaborar programas de educação individuais;
- Saber controlar o progresso.

Realça ainda a necessidade de os professores de educação especial trabalharem com os professores do regular nas salas de aula, com o objectivo de serem uma fonte permanente de desenvolvimento para estes últimos.

1.3- NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

A concepção de Necessidades Educativas Especiais é um conceito que, segundo Correia (2005), tem sido bastante maltratado por aqueles que a torto e a direito, sem qualquer despudor, no sentido de se afirmarem constantemente, com a marca da

pomposidade científica, nos vão dizendo que ‘todos temos necessidades Educativas Especiais’, usando o termo e de o vender ao público em geral.

“Ao pretendermos fazer crer que todos temos Necessidades Educativas Especiais, no que toca à educação, isto simplesmente quererá dizer que nenhuma criança tem realmente necessidades especiais, que todas irão ter o mesmo sucesso escolar, que todas elas serão capazes de fazer as mesmas coisas... E, no pingue-pongue da retórica, fruto da nossa ignorância ou munidos de intenções particulares, vamo-nos esquecendo que haverá sempre alunos cujos problemas na leitura ou na matemática os acompanharão durante todo o seu percurso escolar, malgrado os bons professores que com eles se poderão cruzar, caso não consideremos a significância da sua diferença. A verdadeira aceção do termo necessidades educativas especiais.” (Correia, 2005)

Segundo Correia (2003), os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional.

Os Sistemas Educativos devem ser implementados tendo em conta que os fins educativos sejam os mesmos para todos os alunos. Todos eles ao longo da sua escolaridade, precisam de ajudas do tipo humano ou material para alcançar a metas educativas. Podemos considerar que todos os alunos têm necessidades educativas. Há, no entanto, aqueles que, para além disto, e de uma forma complementar necessitam de outro tipo de ajudas menos comuns, isto é, têm necessidades de ajudas especiais para alcançar as metas propostas, o mesmo é dizer que têm Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.). Dizer que o aluno apresenta N.E.E. é o mesmo que dizer que, para atingir as metas propostas, ele precisa de usufruir de ajudas pedagógicas.

Segundo Carvalho (1995), o conceito de N.E.E. procura, “...desvalorizar a perspectiva da categoria de deficiência e valorizar o encontro e a eventual resposta às necessidades educativas que a pessoa apresenta”.

Em Portugal com a reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro e posteriormente com a publicação do Decreto - Lei nº. 319/91, de 23 de Agosto, substituído pelo 3/2008 abandona-se o conceito “deficiente” pelo de Necessidades Educativas Especiais.

Visto este ser um conceito crucial para a compreensão do desenvolvimento deste trabalho e pelo facto de ser um termo muito abrangente, consideramos importante a abordagem de diversos autores, no sentido de uma melhor compreensão destas.

De acordo com Sousa (1998), um aluno com N.E.E., significa que este apresenta algum problema de aprendizagem, no decorrer da sua escolarização, o qual exige uma alteração específica e maiores recursos educativos do que os utilizados com os colegas da mesma idade.

Para Marchasi e Martin, citado por Correia (1997), referem-se a alunos com N.E.E., como sendo aqueles que “apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu processo escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade.”

Brennan, citado por Correia (1997), refere-se ao conceito de N.E.E., afirmando que, “há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada”. O mesmo autor acrescenta ainda que “as Necessidades Educativas podem classificar-se de ligeiras e severas e podem ser permanentes ou manifestando-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.”

“O termo N.E.E. vem assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, reflectindo o postulado da integração proporcionando uma igualdade de direitos nomeadamente no que diz respeito à discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas a toda a criança e adolescente em idade escolar.” (Correia, 1997)

Todas as crianças devem ser educáveis. A educação é um bem à qual todos têm direito. Neste sentido, os fins da educação devem ser os mesmos para todos, atendendo às características individuais de cada um.

Fonseca (1997) afirma que a integração da criança com deficiência implica que lhe sejam conferidas “as mesmas condições, limitações ou dificuldades que o ser humano manifeste.”

Consideramos ainda relevante fazer referência à Declaração de Salamanca (1994), visto este ser um documento de extrema importância para a educação de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais no quadro do sistema regular da educação. Segundo este documento o termo ‘Necessidades Educativas Especiais’, significa “todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagens. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagens e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização”. São assim, as escolas que se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outros.

Assim sendo, os sistemas Educativos terão de ter os meios apropriados para que os alunos que necessitem de ajudas especiais possam desenvolver a sua vida escolar com outros alunos num meio o menos restrito possível.

1.4- EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“ (...) as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...).” (Declaração de Salamanca, 1994).

Segundo Florian (1998) a inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem quer nas escolas, quer na sala de aula, faz parte de um grande movimento em prol dos direitos humanos, isto numa escala mundial, que apela a inclusão total de todos os indivíduos com deficiências em todos os aspectos.

Florian (1998) considerara muito satisfatórias as seguintes definições do conceito de inclusão:

- “Estar com os outros... O modo como lidamos com a diversidade. O modo como lidamos com a diferença”. (Forest e Pearpoint, 1992);

- “As escolas inclusivas são organizações diferentes para a resolução de problemas com uma missão comum que enfatiza a aprendizagem para todos os alunos (Rouse e Florian, 1996);

- “Ser um membro pleno de uma turma da mesma idade na escola local, ter as mesmas aulas que os outros e fazer falta quando não se está presente.” (Hall, 1996);

- “Um conjunto de princípios que assegure que o aluno com uma deficiência seja considerado um membro válido e necessário da comunidade escolar em todos os aspectos” (Uditksky, 1993);

- “Pode entender-se a inclusão como um passo na direcção do alargamento do âmbito das escolas ‘normais’ de modo a que estas possam incluir uma maior diversidade de crianças” (Clark et al., 1995);

- “As escolas inclusivas transmitem um currículo aos alunos através de disposições organizativas diferentes das utilizadas nas escolas que excluem alguns alunos das suas salas de aula regulares” (Ballard, 1995);

- “ Uma participação crescente e uma exclusão decrescente dos locais sociais mais comuns” (Potts, 1997);

“As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se as crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações emigradas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos.” (Declaração de Salamanca, 1994)

A educação é fundamental para que uma sociedade se torne inclusiva. O mais importante são as crianças, pois só elas por causa da sua inocência e desconhecimento podem aprender a ver as necessidades especiais de forma natural, uma coisa que faz parte da natureza humana e não deve ser ignorada mas sim aceite, devemos ver todos como iguais.

Correia (2003) afirma que existe uma grande controvérsia em torno deste conceito, não só pelo facto de se lhe atribuir diversas interpretações, mas também pela forma mais ou menos abrangente de como é visto. Ou seja: há autores, investigadores e educadores que defendem a chamada inclusão total, defendendo a colocação de todos os alunos com NEE nas classes regulares (Stainback e Stainback, 1996), ao passo que há outros que já são a favor de uma posição mais moderada, admitindo que a classe regular não será a modalidade de atendimento ideal para alguns alunos, pelo menos a tempo inteiro (NJLD, 1994; Lieberman, 1996; Correia, 1997, Kauffman, 2002). Falar de inclusão, torna imprescindível explicitar muito bem o termo, sob pena de podermos não estar a falar da mesma coisa.

Correia (2003) considera que as escolas inclusivas têm um sentido de coesão da comunidade aberta às diferenças que dá resposta às Necessidades Educativas Especiais, valorizando a diversidade na medida em que essa fortalece a classe e oferece a todos os seus membros oportunidades de aprendizagem. Citando Stainback e Stainback (1992), Correia prossegue afirmando que uma escola inclusiva é a que educa dentro de um único sistema, proporcionando programas educativos adequados às suas capacidades e apoios tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades. Descendo à realidade da aula, estas seriam algumas das características da escola inclusiva:

- diversidade como melhoria da aprendizagem interactiva;
- adaptação e diversificação do currículo normal;
- apoio aos alunos dentro da aula;
- colaboração entre os profissionais da escola;
- participação dos pais na planificação educativa.

Correia (2003) fala de retórica à volta do termo, diz que este nos atira à cara um conjunto de chavões que invariavelmente vão desemborcar em afirmações já feitas clichés tipo: “uma escola para todos”, “todos os alunos devem aprender juntos” e “todos os professores devem ensinar todos os alunos”. Todas estas afirmações se afiguram sem sentido, confundindo-nos e desviando a atenção do essencial, que é a criança, neste caso a criança com Necessidades Educativas Especiais, que traz consigo um conjunto de

características e de capacidades, mas também de necessidades, a que importa dar atenção no sentido de podermos maximizar o seu potencial.

O conceito de inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, uma vez que ele nasce com o fim de inserir as crianças com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares das suas residências. Ou seja, importa sublinhar que o aluno com Necessidades Educativas Especiais, mesmo com Necessidades Educativas Especiais severas, deve ser inserido na classe regular, sempre que isso seja possível, mas importa também salvaguardar os seus direitos, respeitando as suas características individuais as suas capacidades e as suas necessidades específicas, Correia (2003).

Para Susan R. Sandall e Ilene S. Schwartz, citados por Correia (1997), a inclusão significa a participação e pertença de um indivíduo numa sociedade diversa. Afirmam ainda que relativamente ao ensino especializado este “é uma componente da inclusão. É a base da educação especial. Quer dizer, um objectivo declarado da educação é melhorar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, através do ensino de novas capacidades, tentando remediar atrasos e prevenindo incapacidades secundárias.”

Segundo Correia (2003) a educação parece estar ainda muito voltada para as médias, para o aluno médio, não prestando muita atenção aos extremos, aos alunos com Necessidades Educativas Especiais e Sobredotados.

O mesmo autor defende que o Sistema Educativo Português, no que respeita às Necessidades Educativas Especiais nos confunde, isto porque nos presenteia com legislação contraditória, que muitas vezes é imprecisa e, outras, não regulamentada, parecendo, muita dela, um conjunto de ‘páginas mortas’ atiradas para o Diário da República para ‘Inglês ver’.

Segundo Correia, Lerner e muitos outros educadores e investigadores (Correia, 1997; Kauffman, 2002; e Heward, 2003) dizem-nos que, se uma sequência de aptidões for ensinada automaticamente ou um conjunto de estratégias educacionais usada indiscriminadamente, sem atendermos às características singulares de um aluno e às suas capacidades de aprendizagem, o resultado pode ser muito bem uma perda de tempo ou, até, um acto prejudicial ao aluno lesivo dos seus direitos. Nesta óptica, a discussão dos conceitos de inclusão, de educação especial, de necessidades educativas especiais, de diferenciação curricular, de individualização do ensino, para só mencionar alguns, não tem passado do processamento da palavra, numa contínua retórica passiva, dando, assim, azo às mais variadas interpretações deixando muito longe o encontrar de soluções pragmáticas que permitam a obtenção de resultados concretos.

Por inclusão entende-se a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se,

para esse fim, com um apoio adequado (de outros técnicos, pais, etc.) às suas características e necessidades (Correia, 1994). Estes serviços educativos, tantas vezes especializados (educação especial), devem ser complementados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um (lazer, emprego, ajustamento social, independência pessoal, etc.) (Correia, 1997).

Rodrigues (2001) refere que foi durante as décadas de 70 e 80 que se deu uma evolução da resposta educativa face aos alunos com Necessidade Educativas Especiais. Os grupos que até à data frequentavam estruturas de Educação Especial, passaram a frequentar a escola regular, dando origem ao que podemos designar de escola integrativa.

O grande impacto no sistema educativo, surge com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86, que introduz princípios e conceitos inovadores resultantes das práticas educativas de então e do desenvolvimento de experiências de integração. A evolução mais acentuada acontece nos anos 70 do séc. XX, onde se especifica os processos de Integração e de Inclusão.

No final dos anos 80 cresce nos Estados Unidos um movimento reformador cuja designação era 'Regular Education Initiative'. Após várias actualizações, este movimento preconiza como ideia central que quem tem que regular o desenvolvimento de estratégias de adaptação para acolher as crianças com Necessidades Educativas Especiais é a escola.

Segundo Serra (2005), "A ideia de Inclusão nasce relacionada com a pessoa diferente, portadora de uma deficiência."

O processo de 'acolhimento' das crianças com deficiência no sistema do ensino regular, foi moroso e passivo de grandes alterações que ainda hoje se fazem sentir.

Segundo Correia (2003), só em 1986, é que se começam a assistir a transformações significativas na concepção da educação integrada, quando foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LSEB), cujos objectivos eram "assegurar às crianças com Necessidades Educativas Específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades" (art.º 7.º). Resultante da LBSE, são criadas as Equipas de Educação Especial a nível local. Começa aqui uma caminhada legislativa da qual resultou o Decreto de Lei 319/91, de 23 de Agosto. Este Decreto serviu para preencher uma lacuna legislativa que já era sentida há muito no âmbito do Ensino Especial, assim apropriaram-se as escolas de um suporte legal para organizar o seu funcionamento em relação aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

O mesmo autor refere ainda que, deste modo, o decreto de Lei nº 319 serviu de mediador entre os modelos de atendimento às necessidades dos alunos com Necessidades

Educativas especiais, preconizando que os serviços a prestar decorressem, sempre que fosse possível, nas escolas regulares de ensino.

Embora se continue a preconizar que o aluno com Necessidades Educativas Especiais beneficiará mais com um ensino à parte no que respeita às áreas académicas, reconhece-se, no entanto, que ele se deve juntar aos seus colegas sem Necessidades Educativas Especiais em áreas específicas, como, por exemplo, a Educação Física, as Expressões Artísticas ou em situações de cariz mais social, tais como, os recreios, as refeições e os passeios escolares (Correia, 2001).

Florian (1998) refere que a tarefa que se coloca à inclusão é redefinir estas coisas de modo que os indivíduos com deficiência sejam valorizados por aquilo que são devido à diferença e não apesar dela.

Actualmente, temos em vigor o Decreto de Lei n.º 3/ 2008, de 07 de Janeiro, que tem como objectivo promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, tendo por base a orientação para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

Refere ainda, este artigo, que após a declaração de Salamanca – 1994, se tem vindo a afirmar a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter no seu seio grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção tem vindo a usufruir do apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais. A educação inclusiva aponta para a equidade educativa e por esta entende-se a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

Sousa (1998), refere que esta filosofia pretende "...aumentar as possibilidades educativas em situações o mais próximas das normais, ou seja, favorecendo o contacto com os companheiro da mesma idade de forma que no futuro possam integrar-se melhor na sociedade." Por isso mesmo, julgamos por inclusão o abrangimento do aluno na classe regular onde poderá usufruir de todos os serviços educativos adequados às suas características.

Podemos mesmo proferir, como defende Forest, citado por Correia (1997), "Não é cada vez mais evidente que, ao providenciarem-se serviços adequados e apoios suplementares na classe regular, a crianças com N.E.E., podem atingir os objectivos que lhes forem traçados, tendo em conta as suas características."

Partindo destes desígnios, e seguindo esta indicação inclusiva, as escolas regulares constituem, de facto, os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando assim comunidades abertas e solidárias, constituindo uma escola inclusiva e alcançando a educação para todos. Deste modo, as crianças e jovens com

N.E.E. terão acesso às escolas regulares, que a elas se deverão moldar através de uma pedagogia centrada na criança capaz de ir ao encontro de todas as suas necessidades.

A inclusão é mais do que um juízo de valor é uma maneira de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode ter um papel fundamental ao oferecer as mesmas oportunidades, melhorando assim a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo.

Inclusão não é apenas uma experiência social. Uma das principais descobertas da investigação na área da inclusão é que 'estar lá' não é suficiente. Há características essenciais que são necessárias para as experiências de aprendizagem de qualquer criança e para estimular o seu desenvolvimento. As experiências devem ser apropriadas ao desenvolvimento e planeadas individualmente. A criança deve ser para que possa tirar proveito de todo o complemento das experiências de aprendizagem.

1.5- A FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

“Especialmente a partir dos anos 80 recomenda-se aos professores que estabeleçam uma colaboração estreita com as famílias, a fim de situar melhor as crianças no seu ambiente e suscitar o envolvimento dos pais e Encarregados de Educação nas actividades escolares dos seus educandos.” (Diogo, 1998)

O mesmo autor (Diogo, 1998) refere que duas décadas de investigação em ciências da educação têm demonstrado que o envolvimento parental na vida escolar contribui para melhorar significativamente as performances sociais e académicas dos alunos: Chauveau e Chauveau (1992), Davies (1987, 1989), Davies, Marques e Silva (1993), Durning e Pourtois (1994), Epstein (1984, 1987, 1992), Goodlad (1984), Henderson (1981, 1987), Henderson e Berla (1994), MacBeth (1984, 1988, 1989, 1993), Marques (1988, 1992, 1993), Perrenoud e Montandon (1987, 1988), Pourtois (1991), Seeley (1985), Walberg (1980, 1984), são alguns dos exemplos mais relevantes.

Por tradição, as famílias criaram o hábito de delegar na escola uma grande parte da sua responsabilidade educativa, consequência da divisão de funções que sentem entre a escola e a família. Outros não vão à escola porque esta é um espaço físico social que não reconhecem, o que está associado a uma escolaridade reduzida, quando não há uma experiência negativa desta, contribui para não se sentirem à vontade neste tal 'outro

mundo'. Acresce a isso, o facto de serem chamados à escola amiudadas vezes, por razões que lhe são desagradáveis.

Muitos pais revelam grande passividade e conformismo em relação à escola. Não tomam, nem propõem iniciativas, assim como também não a critica. O primeiro passo para a inclusão da criança numa escola é a aceitação por parte dos pais da condição do seu filho, para poder compreender e auxiliar a sua progressão quer a nível académico quer a nível social. Não é ignorando a criança ou os seus problemas que a família a vai ajudar, é importante que esta se informe da real condição da criança e que passe essa informação para a escola onde ele está incluída e inserida, para que o professor melhor planeie as actividades de forma a melhor aproveitar as capacidades da criança.

O envolvimento e a participação dos Encarregados de Educação podem trazer benefícios aos professores e à escola: "O trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber a ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva" (Davis *et al.*, 1989), citado por Diogo, 1998. No mesmo sentido, Diogo (1998), menciona as palavras de Krasnow (1990), quando refere que "O envolvimento parental afecta também os professores... Quando os pais estão completamente envolvidos na vida e nos processos de tomada de decisão escolar, a escola muda".

Segundo Correia (2003) todos aqueles que lidam com a educação sabem que, hoje em dia, a palavra de ordem é inclusão. Inclusão de forma a proporcionar que todos os alunos tenham direito a uma educação de qualidade e igual. Deverá ter-se em conta as necessidades e características da criança, isto são direitos fundamentais de todas as crianças. E, deve-se preconizar a facilitação para a vida activa, de modo a que estas crianças se venham a mover na sociedade com a maior autonomia e independência possível.

"É também importante que o professor perceba que a atitude dos pais, muitas vezes, revela unicamente uma tentativa de encontrar uma justificação para a sua situação extremamente difícil" (Nielsen, 2000). Para Diogo (1998). "A escola faz parte da vida quotidiana de cada família".

Perante uma criança com Necessidades Educativas especiais, segundo Nielsen, há uma tendência pela superprotecção, na maior parte das vezes, esta é mais acentuada do que a situação exige. Porém, a superprotecção muitas vezes torna-se factor impeditivo de oportunidades que, provavelmente, potenciariam o desenvolvimento social e emocional da criança.

"...a interacção entre os Encarregados de Educação e os professores tem por finalidades a socialização na criança, a sua iniciação na vida em sociedade e a

preparação do seu futuro, pelo que é tempo de compreender melhor a relevância das relações entre a escola e as famílias, bem como de desencadear o debate social entre aquelas duas instituições que partilham grande parte do tempo da criança e da sua disponibilidade para aprender.” (Diogo, 1998)

Perrenoud e Montandon, citados por Diogo (1998), afirmam que o sucesso escolar tornou-se um problema fulcral para a maioria das famílias, preocupam-se cada vez mais com o desabrochar e a felicidade dos seus filhos, esperando que a escola os discipline sem os anular e os instrua sem os privar da sua infância. A escola é frequentemente e atentamente vigiada pelos pais que lhes confiam os filhos com um misto de confiança e desconfiança.

Assim, estreitar a relação entre a escola e as famílias é uma tentativa de aproximar os diferentes capitais culturais, uma tentativa de reduzir a “a descontinuidade entre o saber local e o saber nacional – saber de classe” (Raul Iturra, 1990).

É na família que a criança inicia a sua adaptação à vida social, as primeiras experiências de solidariedade, as primeiras proibições, primeiras rivalidades, etc. Os pais são os primeiros grandes modelos de imitação. É muito importante a boa atmosfera familiar. A forma como o casal se relaciona entre si, vai mediar o papel que cada um dos progenitores tem na educação dos filhos.

Também o ambiente familiar vai influir no comportamento da criança e na sua atitude perante a escola. A imagem que os pais têm da escola tem grande influência sobre aquela que a criança terá e, por consequência, sobre o futuro da mesma. Se esta imagem for positiva a criança vai sentir-se em segurança e, na maioria dos casos, o resultado é positivo; porém, se a imagem for negativa, vai ser causadora de desconfiança e apatia e os resultados serão negativos.

Quanto mais rico e variado for o mundo familiar da criança, mais oportunidades esta tem de adquirir conhecimentos relevantes e complexificar os seus pensamentos. É preciso que as famílias tomem consciência de que não podem demitir-se das suas responsabilidades educativas em relação à vida escolar dos seus filhos, é necessário que se lhes facultem informações quanto aos papéis que terão de adquirir ou de desenvolver.

A escola também não pode alhear-se deste problema e terá de imaginar formas de intervenção junto das famílias, deverá dignificá-las e atribuir-lhes autoconfiança para o desempenho das suas tarefas educativas.

A família constitui o espaço natural, onde a criança nasce, cresce e se educa. Ninguém nem nada poderá substituir a família na procriação e educação dos filhos.

“A escola é a principal responsável pelo sucesso das crianças, mas não pode responsabilizar-se sozinha por tão grande tarefa” (Davis, 1989). A escola como instituição

não pode somente limitar-se a ensinar. Exige-se-lhe cada vez mais, a função de animação cultural, a dos tempos livres e da socialização.

Um dos motivos pelos quais a escola se vê obrigada a desempenhar novas funções é a falta de tempo e disponibilidade de muitas famílias sobrecarregadas com o horário de trabalho.

A escola rege-se por uma série de normas e princípios, que tornam possível o seu funcionamento. Podíamos considerá-la uma micro-sociedade. É um local onde se aprende a viver socialmente, é o centro onde cada indivíduo desenvolve a sua personalidade, e onde a criança passa grande parte da sua vida.

“... Se quisermos que a escola promova o desenvolvimento integral dos alunos, teremos de a tornar não apenas um local de trabalho, mas também num local onde dê gosto viver. Na verdade, a escola é também um local de vida, um espaço onde as crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo...” (Marques, 1997). Por este motivo, podemos afirmar que a escola é a principal responsável pelo sucesso escolar das crianças, todavia não pode responsabilizar-se sozinha.

“Um dos importantes resultados do movimento da Reforma Educativa pode ser o aumento do envolvimento dos pais na escola” (Marques, 1997).

Segundo a Lei de bases do sistema educativo, a educação deve ser ministrada pelos professores em estreita colaboração com o meio familiar. Assim sendo, uma das medidas mais significativas da Reforma Educativa é a introdução da dinâmica da Escola na comunidade em que esta está inserida. Para isso será necessário abrir a escola aos pais, criar espaços para que estes se possam reunir, proporcionar um diálogo aberto entre eles e a escola e tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa, usando uma linguagem simples e acessível a todos. É fundamental que se crie um clima e uma atitude de aprovação e empatia entre todos.

“O envolvimento dos pais e da comunidade está ligado ao desenvolvimento da criança e do adolescente ao sucesso escolar, para além de contribuir para o desenvolvimento pessoal dos próprios pais tanto na qualidade de educadores como de cidadãos.” (Marques, 1998)

Uma maior colaboração entre a família e a escola pode contribuir para fortalecer as famílias, de modo a serem mais capazes de se envolverem na escola e na aprendizagem dos filhos. Torna a escola mais atenta às necessidades e expectativas das famílias, torna as escolas mais eficazes e eficientes ao reestruturarem a sua organização e o seu processo de tomada de decisões, modificam as atitudes dos professores relativamente às famílias através de um processo de investigação que tem significado para todos.

É por isso patente, a necessidade da escola se aproximar cada vez mais do meio familiar e social. Assim, a escola deve conhecer o contexto familiar e social em que a criança vive e cresce, pois só deste modo será capaz de compreender a sua cultura e adequar o ensino aos seus interesses e aspirações, precisando contactar directamente os pais e outras pessoas com quem vive. É muito importante quando há uma coincidência entre os valores da escola e os que são preconizados pela família porque assim a aprendizagem dá-se com mais facilidade.

É tão errado ‘escolarizar’ a família tranquilizante, como ‘familiarizar’ a escola revigorante. Cada um deve ter a sua tarefa dentro duma harmonia útil à criança, onde cada qual desempenha o seu papel.

“O sistema educativo organizou-se de forma a contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição de política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes do processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias” (Lei de Bases do Sistema Educativo).

A escola tradicional encara os alunos e os professores como meros consumidores de cultura, dando relevo ao papel do professor enquanto transmissor de saberes, valores e atitudes e ao aluno apenas o de consumidor dos mesmos.

Pela sua própria natureza, este modelo de escola é centralista e alienante. Sendo assim, o seu relacionamento com os pais limita-se a reuniões no início do ano lectivo, ao envio de avaliação e realização de festas de fim de ano.

A escola aberta, defende um espaço onde são valorizados os saberes de todos: professores, alunos, pais ou outros agentes educativos. Este modelo favorece a comunicação pais/ filhos, pais/ professores, ajuda ao estudo, apoio à escola, trabalho voluntário e participação na tomada de decisões.

Os pais são convidados a auxiliarem os professores deslocando-se às salas de aulas para falarem daquilo que conhecem e para ajudarem na concretização de projectos disciplinares (modelo Comer, 1988).

Existe uma correlação positiva entre o envolvimento dos pais na escola e o rendimento académico dos filhos. Várias são as razões que se podem apontar:

- O incentivo é só por si relevante pois transmite aos filhos a importância atribuída à frequência da escola,
- Os pais sentem-se implicados.

Aumentando as expectativas quanto ao percurso escolar dos seus filhos, os pais, aumentarão as expectativas destes em relação ao seu próprio percurso e, logo, a sua

autoconfiança, a sua auto estima, e o seu auto conceito académico desembocarão em bons resultados escolares, os quais por vezes reforçarão os conceitos interiores.

Apesar das suas diferenças, todas as famílias querem o bem-estar dos filhos, embora nem sempre compreendam as escolas que os filhos frequentam, nem saibam o que devem fazer para ajudarem as crianças a crescer, a aprender de uma forma saudável.

Um dos objectivos mais importantes das relações escola/ família é aumentar o número de famílias que se envolvem na educação dos filhos.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1- INTRODUÇÃO

As práticas nas organizações escolares, como refere Ainscow (1997), não são desenvolvidas nem imaginadas no vazio, mas nascem das percepções acerca da aprendizagem e acerca dos alunos. Segundo esta perspectiva poderemos verificar a importância que podem ter as percepções dos professores acerca da prática da inclusão e, consequentemente de uma sociedade inclusiva.

A educação não se processa, sem que se faça uma ligação desta ao conceito de investigação, há sempre necessidade de investigar e de clarificar problemas, conceitos, metodologias, hipóteses, ...

Posto isto, existem passos importantes que não podemos descurar para proceder a um estudo desta natureza, um deles é, indubitavelmente, clarificar o tema que pretendemos desenvolver e definir a metodologia a levar a cabo. Optamos por construir um questionário (ver anexo I) onde procuramos recolher dados que servissem para dar resposta à temática que temos em estudo, ou seja, aplicamos a metodologia quantitativa que proporciona apresentar os resultados do estudo através de procedimentos estatísticos.

2.2- OBJECTIVOS

Este trabalho centrou-se na temática da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Sendo os professores um dos intervenientes neste processo, a questão que colocamos é:

Quais são, na perspectiva dos docentes, as boas práticas que as famílias devem utilizar no processo de inclusão?

Deste modo, foram definidos os seguintes objectivos:

- Aprofundar conhecimentos sobre a inclusão de crianças com NEE;
- Pesquisar sobre a intervenção da família na inclusão da criança na escola;
- Compreender a relação entre a participação da família e a inclusão, das crianças com Necessidades Educativas Especiais, na escola,
- Conhecer a perspectiva dos docentes sobre as práticas mais recomendáveis a desenvolver pelas famílias no processo de inclusão.

2.3- HIPÓTESES E VARIÁVEIS

Definição das hipóteses e definição das variáveis

H 1: Na opinião dos docentes do Agrupamento Vertical de Castelo de Paiva, a participação da família dentro da sala de aula nas actividades lectivas favorece o processo de inclusão.

Variável independente – Participação da família dentro da sala de aula nas actividades lectivas.

Variável dependente – Processo de inclusão.

H 2: Na opinião dos docentes do Agrupamento Vertical de Castelo de Paiva, a participação da família nas festas escolares favorece o processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Variável independente – Participação da família nas festas escolares.

Variável dependente – Processo de inclusão.

H 3: Na opinião dos docentes do Agrupamento Vertical de Castelo de Paiva, as mães favorecem mais o desenvolvimento do processo de inclusão do que os pais.

Variável independente – Papel parental.

Variável dependente – Processo de inclusão

2.4- INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

A recolha de dados fez-se através de um questionário (Anexo I), que elaboramos.

O questionário constitui seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica (Pardal, 1996).

O questionário é uma técnica que permite:

- Ser aplicado a uma amostra lata do universo (no presente estudo foram entregues setenta e cinco questionários);

- Efectuar uma investigação com pouco dispêndio económico;
- O anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas;
- Não ser respondido de imediato, possibilitando ao inquirido a escolha do momento mais adequado para o efeito;
- O tratamento quantitativo das informações e o posterior trabalho estatístico;
- Recolha de informação com base em perguntas previamente preparadas e seleccionadas.

Contudo as informações obtidas limitam-se às respostas dadas pelos inquiridos não permitindo outras observações ou clarificações.

Na sua elaboração é necessário proceder à formulação e selecção de itens de acordo com o que se está a investigar e com as suas finalidades.

Segundo vários autores, na elaboração de um questionário é importante que se saiba exactamente o que se pretende, que as questões tenham o mesmo significado para todos os elementos do público e que sejam abordados todos os aspectos do problema.

As questões propostas no questionário são exclusivamente de tipo fechado (limita à opção por uma de entre as afirmações apresentadas). As afirmações abarcam os indicadores das variáveis independentes, Assim:

- As afirmações 1, 2, 3, 4 e 5 – permitem-nos perceber a postura dos professores face à participação da família, dentro da sala de aula, nas actividades lectivas;
- As afirmações 6, 7, 8, 9 e 10 – permitem-nos perceber a postura dos professores face à participação da família nas festas escolares.
- As afirmações 11, 12, 13, 14 e 15 – permitem-nos perceber a postura dos professores face à importância dos progenitores (Pai versus Mãe).

2.5- PROTOCOLO DE RECOLHA E APLICAÇÃO DE DADOS

Os dados apresentados no presente estudo foram recolhidos em momentos diferentes. O primeiro estudo foi levado a cabo no ano de 2010 e o segundo no ano de 2011, porém em termos protocolares o percurso foi o mesmo.

Primeiramente elaboramos um requerimento (Ver anexo II) a pedir autorização à Directora do Agrupamento Vertical de Escolas de Castelo de Paiva, para distribuir o nosso questionário pelos professores do Agrupamento. O nosso pedido foi aceite com entusiasmo por parte da direcção, que inclusive, posteriormente, também preencheu um.

Numa segunda fase, procedemos à selecção da nossa amostra, visto tratar-se de um 'mega agrupamento', optamos por solicitar o preenchimento a professores a leccionar nos diferentes ciclos, desde o primeiro ciclo até ao secundário.

Aquando da distribuição dos respectivos questionários, explicamos os objectivos do nosso trabalho, e explicitamos em que consistia a colaboração dos docentes em causa.

Por fim, aplicamos os questionários nas salas dos professores e pedimos para que os preenchessem com calma e quando lhes fosse possível, com a condição de que ponderariam, com atenção, as suas respostas.

2.6- DIMENSÃO E CRITÉRIOS DE SELECÇÃO DA AMOSTRA

2.6.1- CARACTERIZAÇÃO DE CASTELO DE PAIVA

Castelo de Paiva é uma faixa de terra caprichosamente recortada entre as províncias da Beira e do Douro Litoral, e por isso participa das belezas paisagísticas e das riquezas naturais dessas duas tão lindas e cantadas regiões. Situado a escassos cinquenta quilómetros da cidade do Porto (ver figura 1), o concelho de Castelo de Paiva é o mais distante da sede do distrito a que pertence – Aveiro, estendendo-se desde os limites de Arouca até ao rio Douro, entre os concelhos de Cinfães, Gondomar e Santa Maria da Feira.

Desde tempos remotos que estas terras foram um pólo de atracção de diversas civilizações que lá se fixaram, usufruindo das potencialidades e riquezas que o território paivense lhes proporcionava, como o comprovam os diferentes monumentos e vestígios espalhados pelo concelho. Inicialmente, o concelho era designado apenas por 'Paiva', e só há cerca de um século passou a designar-se 'Castelo de Paiva'. A palavra 'Castelo', que juntamente com 'Paiva' forma o nome do concelho, tem a sua origem na povoação do Castelo, um lugar da freguesia de Fornos, situado na foz do rio Paiva, que ali desagua no Douro.



Figura 1 - Enquadramento do concelho de castelo de Paiva

O concelho de Castelo de Paiva apresenta, segundo o Censos de 2001, uma população residente de 17 393 habitantes que se encontram distribuídos por uma área de cerca de 114,7 km², o que representa uma densidade populacional de 151,6 hab/ km², e é constituído por nove freguesias (ver tabela 2 e Figura 2).

Freguesias	População	Área das Freguesias (Km ²)	Densidade Populacional (Habitantes/Km ²)
Bairros	1863	6	310,5
Fornos	1598	5	319,6
Paraíso	975	23	42,4
Pedorido	1596	14	114,0
Raiva	2421	13,5	179,3
Real	1382	31	44,6
S. ^{ta} Maria de Sardoura	2704	9	300,4
S. Martinho	1932	2,5	772,8
Sobrado	2922	5	584,4
Total	17393	114,7	151,6

Quadro 1 - Distribuição da população no concelho de Castelo de Paiva

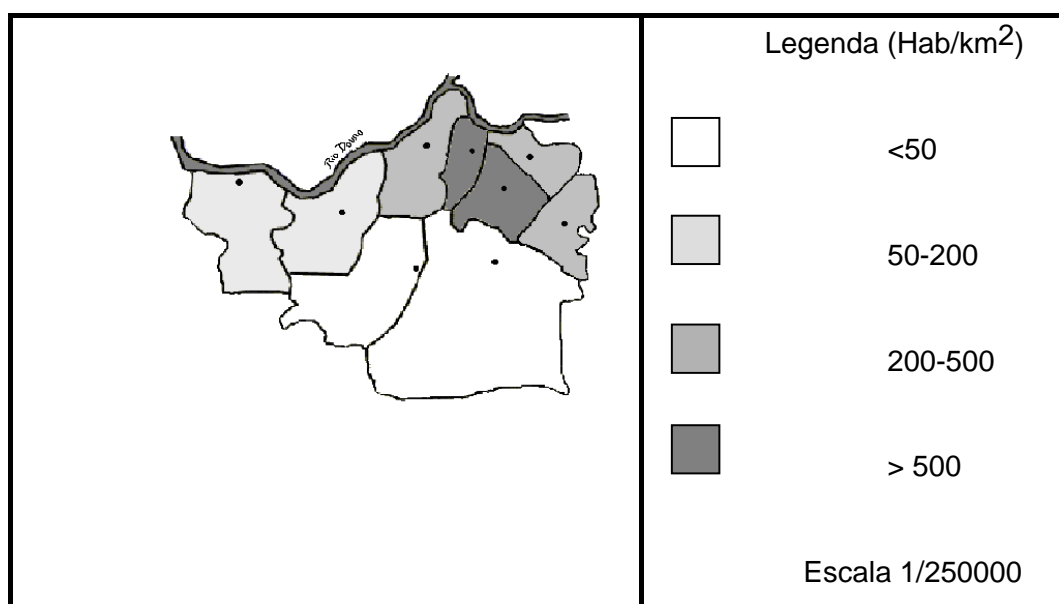


Figura 2 - A densidade populacional em Castelo de Paiva em 2001 (INE)

Todo o concelho é dotado de um solo muito fértil, sobretudo nos vales. Também o subsolo é riquíssimo, uma vez que em tempos se procedia à extracção de chumbo, zinco, antimónio e carvão de pedra; hoje em dia apenas existem algumas pedreiras de granito e de xisto. Tradicionalmente rural, este concelho duriense, outrora marcado pela exploração carbonífera do Pejão, passou por uma forte industrialização nos últimos anos: novas e modernas unidades fabris surgiram, destacando-se os investimentos nas áreas do calçado, têxtil, madeiras e maquinaria, que trouxeram mais progresso e emprego para a região.

Porém, nos últimos anos, o encerramento da principal unidade empregadora do concelho, a 'Clark's', deixou no desemprego cerca de oitocentos trabalhadores, contribuindo, deste modo para o agravamento da situação económica da população do concelho, já que se trata de uma população com baixo nível de escolaridade e sem perspectivas de emprego, como se demonstrará posteriormente.

De seguida procede-se à análise da estrutura activa da população do concelho no ano de 2001. Assim, em Castelo de Paiva havia uma população activa de 7826 indivíduos, dos quais 7177 se encontravam empregados, logo, 649 estavam em situação de desemprego, o que equivale a uma Taxa de Desemprego de 8,3% (INE, 2001); a Taxa de Desemprego feminina era de 5,7%, o que constitui mais do dobro da Taxa de Desemprego masculina que era de 2,6%.

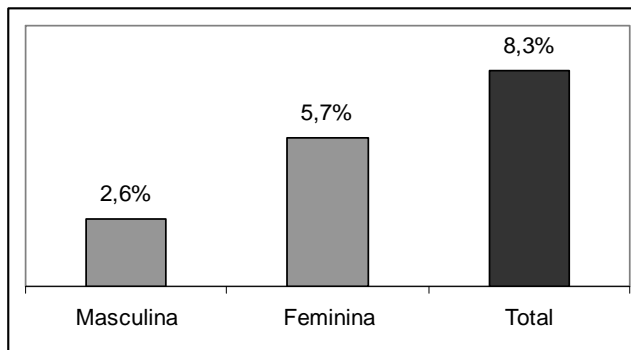


Gráfico 1 - Taxa de Emprego em Castelo de Paiva em 2001 (INE 2001)

O concelho teve em 2001 uma Taxa de Actividade de 45,1%, sendo 53,5% para os homens, e 36,9% para as mulheres, o que significa que havia muitas mulheres em idade activa que não exerciam qualquer profissão ou que não efectuavam descontos.

Ao nível da escolarização da população do concelho, podemos constatar que no ano de 2001 havia uma Taxa de Analfabetismo de 9,3%, (o que significa que ainda havia cerca de 1618 pessoas que não sabiam ler nem escrever).

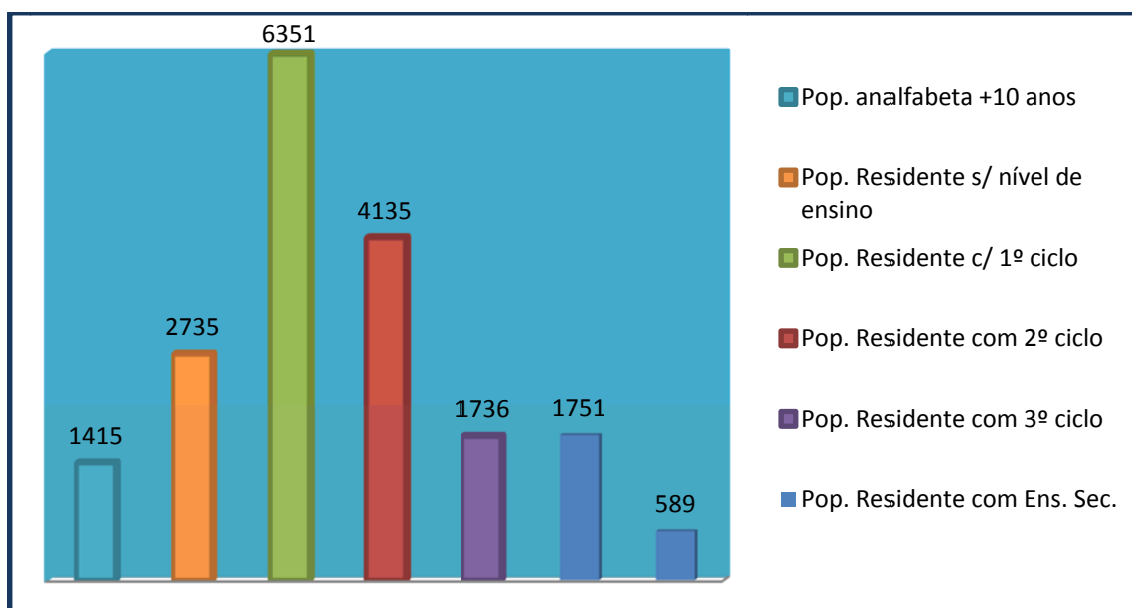


Gráfico 2 - A escolarização da população no concelho de Castelo de Paiva (INE, 2001)

Como se pode constatar através da análise do Gráfico 2, as habilitações literárias da população do concelho eram baixas, uma vez que metade da população do concelho ou não tinham qualquer nível de escolaridade, ou apenas tinham o primeiro ciclo. De salientar que havia ainda cerca de 1415 pessoas com mais de 10 anos que eram analfabetas e apenas 589 pessoas tinham o ensino superior.

2.6.2- CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

Recursos Físicos e Instalações

O Agrupamento Vertical de Escolas de Castelo de Paiva é constituído pelo edifício da Escola Secundária, da Escola EB2/3 e por doze escolas do primeiro ciclo e doze Jardins de Infância, distribuídos pelas freguesias de Sobrado, Bairros, Fornos, Real, S. Martinho e Santa Maria de Sardoura

Instalações das Escolas EB2,3 e Secundária

Salas	EB2,3	Secundária
Salas de aulas normais	14	25
Salas de trabalho	3	2
Salas de EVT	2	2

Salas de Educação Tecnológica	1	1
Salas de Ciências e Laboratórios	3	4
Salas de Informática	1	3
Gabinete da Comissão Executiva	1	1
Sala de Reuniões		1
Sala de Professores	1	1
Sala de Directores de Turma	1	1
Serviços Administrativos		1
Biblioteca	1	1
Sala de Ensino Especial	3	1
Gabinete SPO	1	1
Gabinete do SASE	1	1
Cozinha	1	1
Refeitório	1	1
Sala de Alunos (Bar)	1	1
Associação de Estudantes		1
Papelaria	1	1
Reprografia	1	1
Ginásio	1	
Campo de Jogo Exterior	1	3
Balneários	1	1
Sala de Funcionários	1	1

Quadro 2 - Instalações das Escolas EB 2,3 e Secundária**Recursos humanos****Alunos 2009/2010**

Frequentam o Agrupamento cerca de 2360 alunos, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, distribuídos da seguinte forma:

Ciclos		Alunos
J. Infância		326
1º Ciclo		663
2º Ciclo		363
3º Ciclo	Regular	477
	CEF	93
Secundário		436

Quadro 3 - Total de alunos por ciclo

Pessoal Docente

Escolas/Docentes	Q.E.	QZP	Contrato	Dest.	Total
Jl	10	6	1		
EB 1	16	21	5		
Secundária/ EB2,3	66	23	55	10	156
			2		
Total	92	56	63	10	215

Quadro 4 - Pessoal Docente

Professores Titulares por Coordenação / Departamento

Coord./Depart.	Total
Jl	3
EB 1	9
Departamento de Ciências Exactas	4
Departamento de Ciências Sociais e Humanas	3 a)
Departamento de Expressões	3
Departamento de Línguas	1

a) Inclui 2 docente sem componente lectiva.

Quadro 5 - Professores titulares por coordenação/departamento

Pessoal não docente

Escolas	Administrativo	ASE	AAE	Cozinha	Guarda-nocturno	Total
Jl			10			10
EB 1			11			11
Secundária/ EB2,3	16	2	40	10	4	72
Total	16	2	61	10	4	93

Quadro 6 - Pessoal não docente

Outros Agentes Educativos**A Associação de Pais**

Colaboram na acção educativa do Agrupamento a Associação de Pais e Encarregados de Educação, em fase de reorganização, com representação no Conselho Pedagógico, na Assembleia do Agrupamento e no Conselho Municipal de Educação.

A Associação de Estudantes

Os alunos organizam-se na sua Associação de Estudantes que participa regularmente na vida do Agrupamento. Em cada ano lectivo são eleitos os seus órgãos numa acção que envolve os alunos dos diferentes anos de escolaridade.

Serviços de Psicologia e Orientação

O Agrupamento tem ao seu dispor um lugar de psicólogo, com importância preponderante na vertente de orientação vocacional e no apoio psicológico. Este técnico especializado colabora estreitamente com os Serviços Especializados de Apoio Educativo.

Serviços de Ensino Especial

O número reduzido de docentes de Educação Especial relativamente ao número de alunos portadores de deficiências graves tem dificultado a implementação de um trabalho individualizado e intensivo, necessário à estimulação de competências básicas, capazes de promover o desenvolvimento de capacidades essenciais à autonomia dos alunos.

Assim este grupo de docência tem procurado investir na promoção de protocolos e elaboração de projectos que, apoiados pela comunidade, favorecem o desenvolvimento escolar e pessoal dos alunos e a sua integração social e profissional. O apoio prestado aos alunos especifica-se nas seguintes medidas:

- Apoio pedagógico personalizado;
- Adequações no processo;
- Adequações curriculares individuais;
- Adequações no processo de matrícula;
- Currículos específicos individuais;
- Tecnologias de apoio.

Beneficiam de terapia da fala no Centro de Saúde 6 alunos que frequentam o Jardim-de-infância, 14 que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico e 3 que frequentam a E.B. 2,3/S.

Os alunos referenciados por problemática, são os seguintes:

Escolas	Audição	Cognitiva	Com. Fala Linguagem	Emocional	Motor	Visão	Saúde
Jl		2	2				1
EB 1		13	1	2	4		2
EB2,3/S	1	18	4	3	4	1	
Total	1	33	7	5	8	1	3

Quadro 7 - Alunos com NEE

Grupo de Docência do Ensino Especial

Docentes Especializados	Docentes Não Especializados	S.P.O.	Assistente Social	Animador	Total
7	1	1			9

Quadro 8 - Grupo de docência do ensino especial

Áreas de Especialização dos Docentes

Área de Especialização	Nº de Docentes
E1 (Mental-Motor)	6
E2 (Auditivo)	1

Quadro 9 - Área de Especialização dos docentes

O serviço beneficia do apoio de técnicos especializados nas seguintes áreas:

- Terapias de Ocupação;
- Terapia da Fala;
- Fisioterapia.

2.6.3- SELECÇÃO DA AMOSTRA

A nossa amostra é constituída por setenta e cinco professores (n=75) que leccionam, nos diferentes ciclos, no Agrupamento Vertical de Escolas de Castelo de Paiva, com e sem formação em Ensino Especial.

2.7- ÉTICA DA PESQUISA

Os dados e as respostas fornecidas pelos nossos respondentes foram alvo de tratamento confidencial. Para procedermos à aplicação dos questionários à nossa amostra, tivemos, primeiramente, o cuidado, de através de um requerimento solicitar à direcção do Agrupamento autorização para tal procedimento.

2.8- PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Os dados que obtivemos através dos nossos questionários, foram contabilizados manualmente e posteriormente tratados e aplicados em tabelas e gráficos, de modo a facilitar-nos a interpretação dos resultados e, desta forma simplificar para podermos discutir, comparar e, eventualmente, retirarmos as nossas conclusões.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

3.1- INTRODUÇÃO

A apresentação dos resultados será feita através de tabelas e gráficos porque permitem reagrupar os dados num mesmo espaço visual, facilitando a leitura e análise dos mesmos.

3.2- CARACTERIZAÇÃO GERAL DO UNIVERSO DA AMOSTRA

O estudo efectuado foi realizado em momentos diferentes. O primeiro estudo foi levado a cabo no ano de 2010 e o segundo no ano de 2011. Os inquiridos, embora em diferentes anos, foram os mesmos, o que nos permitirá perceber se há discrepância de opinião entre os dois momentos de resposta.

Sexo				
	2010	Percentagem	2011	Percentagem
Masculino	15	20%	15	20%
Feminino	60	80%	60	80%

Quadro 10 - Distribuição por géneros da amostra

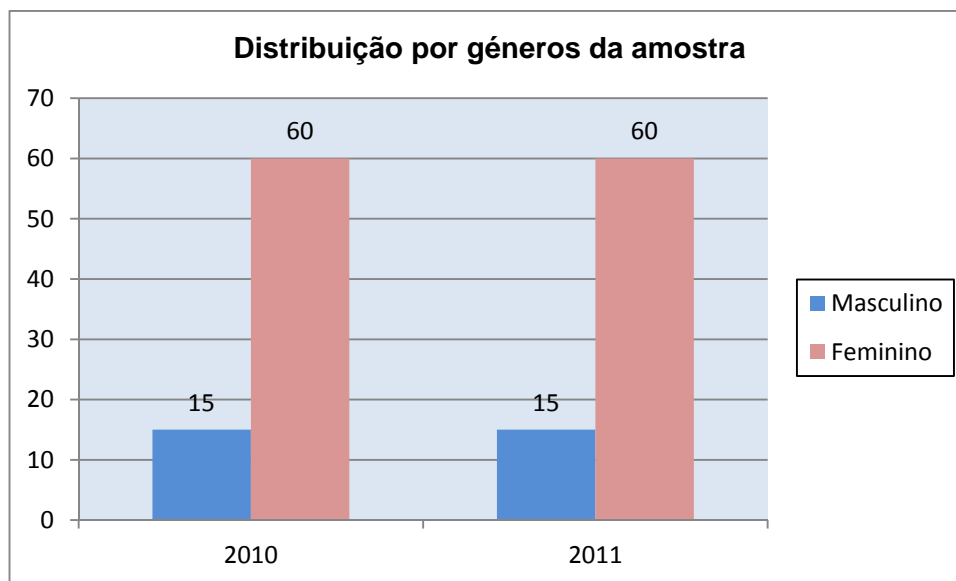


Gráfico 3 - Distribuição por géneros da amostra

Podemos classificar a amostra como sendo maioritariamente feminina, 80% de mulheres e 20% de homens.

Idade				
	2010	Percentagem	2011	Percentagem
De 20 a 29 anos	10	13,3%	9	12%
De 30 a 39 anos	44	58,7%	45	60%
De 40 ou mais anos	21	28%	21	28%

Quadro 11 - Distribuição por idade

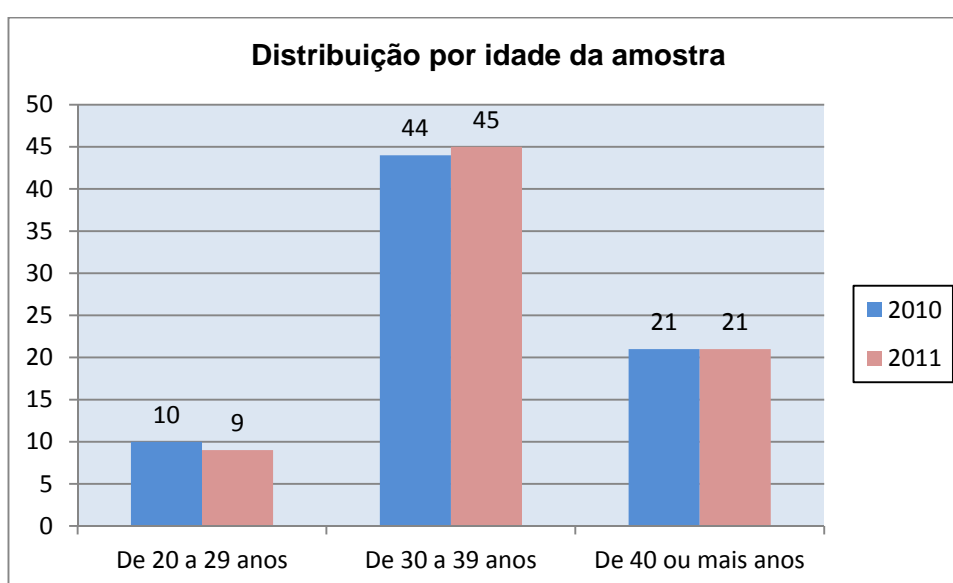


Gráfico 4 - Distribuição por idades

A maior percentagem de inquiridos tem idades compreendidas entre os trinta e os trinta e nove anos, seguindo-se os inquiridos com quarenta ou mais anos e por fim, em menor percentagem, os inquiridos com idades compreendidas entre os vinte e os vinte e nove anos, em ambos os estudos.

Tempo de serviço				
	2010	Percentagem	2011	Percentagem
De 0 a 10 anos	38	50,7%	37	49,3%
De 11 a 20 anos	25	33,3%	26	34,7%
De 21 a 30 anos	9	12%	9	12%
Mais de 30 anos	3	4%	3	4%

Quadro 12 - tempo de serviço

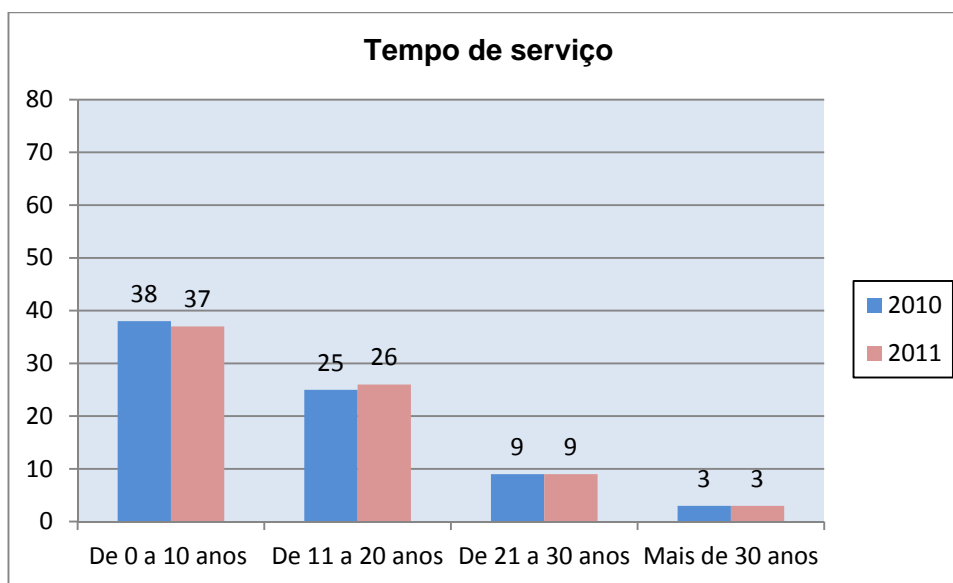
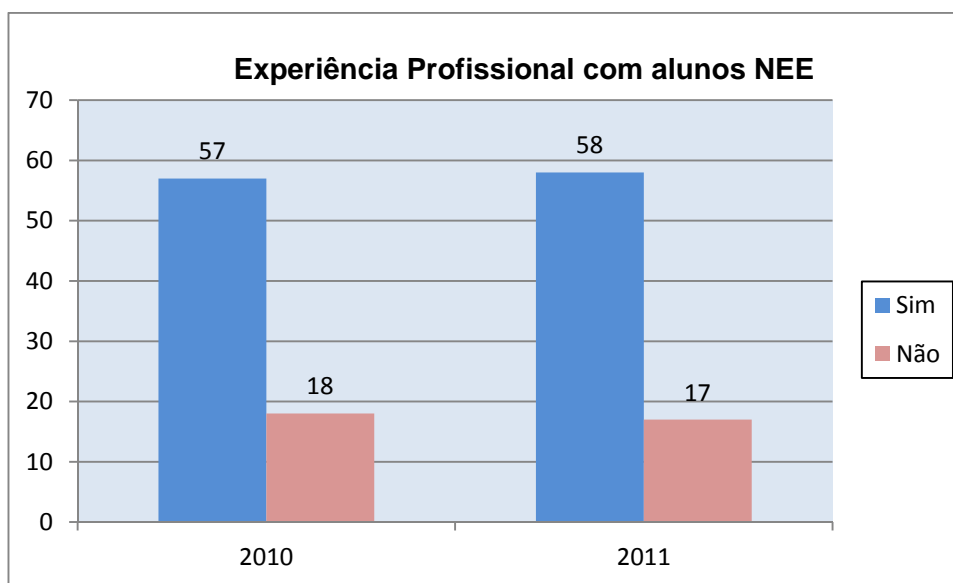


Gráfico 5 - Tempo de serviço

Este gráfico demonstra que a maioria dos respondentes, tem entre zero a dez anos de serviço, seguindo-se os respondentes entre os onze e os vinte anos de serviço. A percentagem mais pequena situa-se no grupo com mais de 30 anos de serviço, seguindo-se os que tem entre vinte e um a 30 anos de serviço.

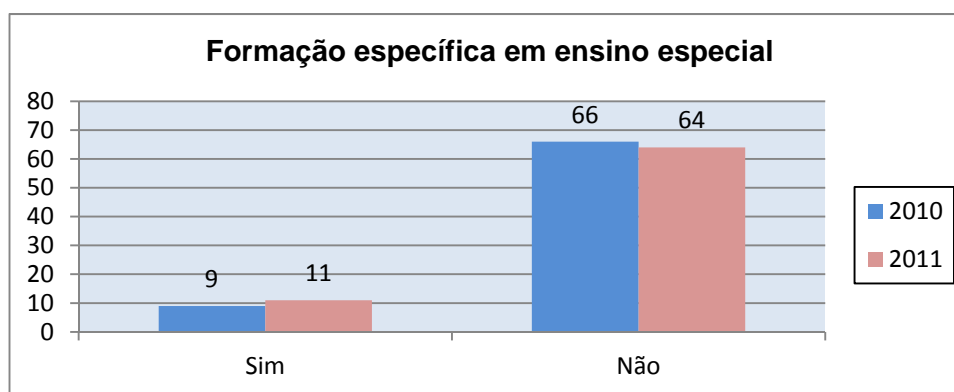
Experiência Profissional com alunos NEE				
	2010	Percentagem	2011	Percentagem
Sim	57	76%	58	77,3%
Não	18	24%	17	22,7%

Quadro 13 - Experiência profissional com alunos NEE

**Gráfico 6 - Experiência profissional com alunos NEE**

De acordo com o presente gráfico podemos constatar que a grande maioria dos professores inquiridos, do Agrupamento de Castelo de Paiva, já trabalhou com alunos com necessidades educativas especiais, 76% em 2010 e 77,3% em 2011.

Formação específica em ensino especial				
	2010	Percentagem	2011	Percentagem
Sim	9	12%	11	14,7%
Não	66	88%	64	85,3%

Quadro 14 - Formação específica em Ensino Especial**Gráfico 7 - Formação específica em Ensino Especial**

Depois da análise feita ao presente gráfico e relacionando-o com o anterior, podemos verificar que embora 76% dos professores, no ano de 2010, já tenham trabalhado

com alunos NEE, só 12% tem formação específica em Ensino Especial, o que corresponde a um total de nove professores em setenta e cinco inquiridos.

No presente estudo, ano de 2011, a amostra demonstra que embora 77,3% dos inquiridos já tenha trabalhado com alunos NEE, somente 14,7% tem formação específica em Ensino Especial. Podemos também constatar que a percentagem de professores com formação específica em Ensino Especial aumentou de 2010 para 2011.

3.3- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS COM OS QUESTIONÁRIOS

Todos os alunos com NEE devem ser incluídos em classes regulares.				
	2010	Percentagem	2011	Percentagem
Concordo totalmente	2	2,7%	7	9,3%
Concordo	23	30,7%	25	33,3%
Nem concordo nem discordo	13	17,3%	8	10,7%
Discordo	32	42,7%	31	41,3%
Discordo totalmente	5	6,7%	4	5,3%

Quadro 15 - Inclusão de alunos NEE em classes regulares

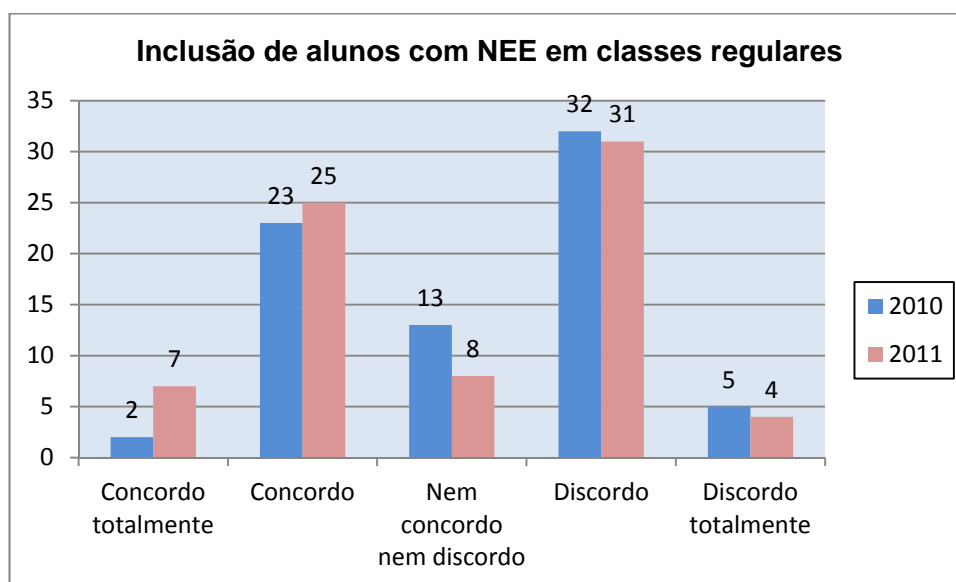


Gráfico 8 - Inclusão de alunos NEE em classes regulares

Relativamente à presente afirmação constata-se que trinta e dois dos professores discordam e cinco professores discordam totalmente da inclusão de alunos com NEE em

classes regulares. Vinte e três professores concordam e dois concordam totalmente. Já os restantes treze nem concordam nem discordam.

No estudo levado a cabo no ano de 2011, concluiu-se que trinta e um professores discordam e quatro professores discordam totalmente da inclusão de alunos com NEE em classes regulares. Vinte e cinco professores concordam e sete professores concordam totalmente. Os restantes oito nem concordam nem discordam.

A presença do Encarregado de Educação, dentro da sala de aula, ajuda a remover barreiras face à aprendizagem dos alunos.				
	2010	Percentagem	2011	Percentagem
Concordo totalmente	2	2,7%	1	1,3%
Concordo	9	12%	2	2,7%
Nem concordo nem discordo	10	13,3%	13	17,3%
Discordo	38	50,7%	44	58,7%
Discordo totalmente	16	21,3%	15	20%

Quadro 16 - Presença do Encarregado de Educação na sala de aula

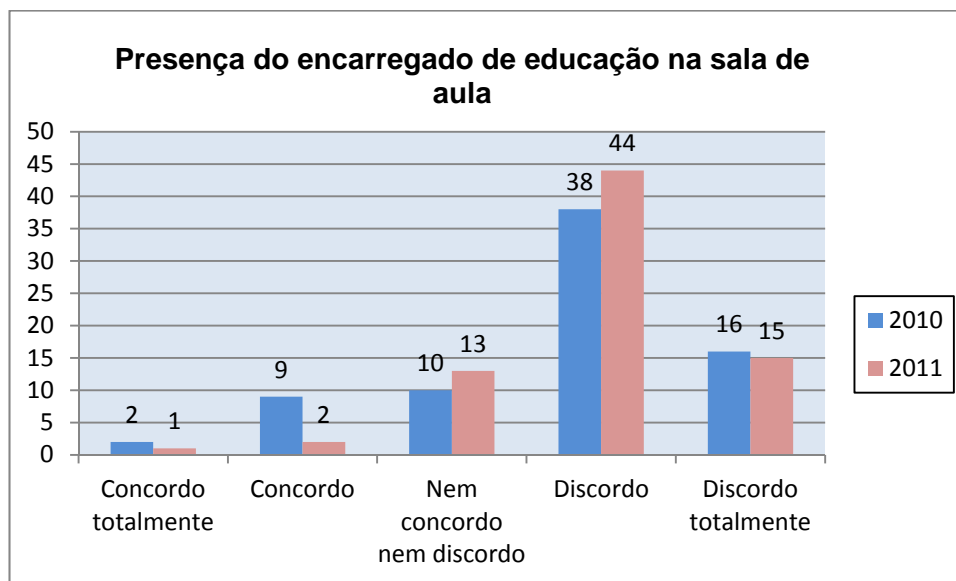


Gráfico 9 - Presença do Encarregado de Educação na sala de aula

No que concerne ao estudo realizado em 2010, relativamente à presença do Encarregado de Educação na sala de aula as opiniões variam, mas a grande maioria (38 inquiridos) discorda que a presença do Encarregado de Educação dentro da sala de aula ajuda a remover barreiras face à aprendizagem dos alunos. Somente 11 professores concordam ou concordam totalmente com a afirmação, isto porque dezasseis respondentes discordam totalmente e dez deles não emitiram opinião.

Em relação ao novo estudo efectuado, verificou-se que a grande maioria dos inquiridos discorda (44) ou, então, discorda totalmente (15). Treze inquiridos não emitiram opinião acerca deste assunto e, somente, três concordam que a presença dos Encarregados de Educação dentro da sala de aula ajuda a remover barreiras face à aprendizagem dos alunos (destes três só um inquirido concorda totalmente).

A cooperação entre a família e os professores na elaboração do PEI é fundamental.				
	2010	Percentagem	2011	Percentagem
Concordo totalmente	30	40%	27	36%
Concordo	33	44%	40	53,3%
Nem concordo nem discordo	9	12%	6	8%
Discordo	3	4%	1	1,3%
Discordo totalmente	0	0%	1	1,3%

Quadro 17 - Cooperação entre a família e os professores na elaboração do PEI

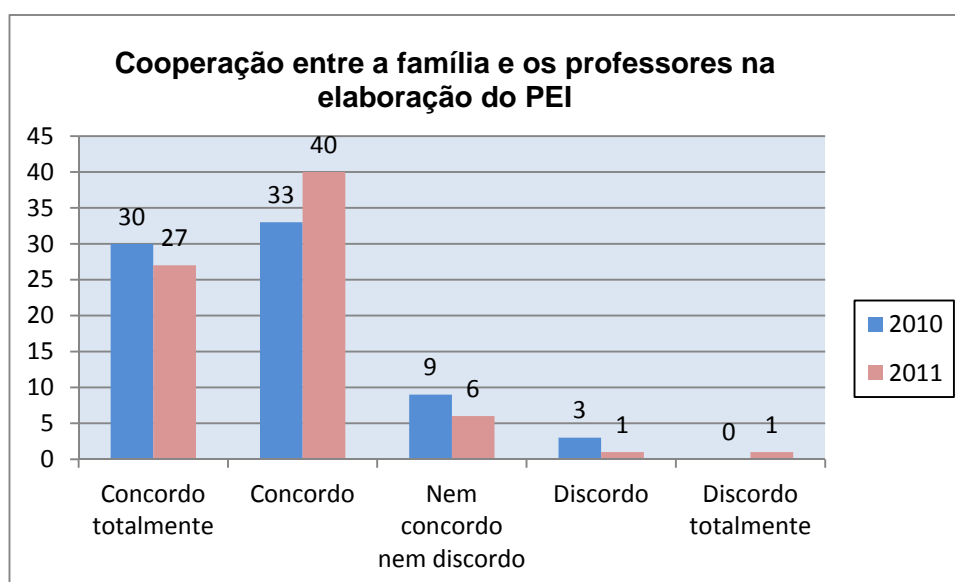


Gráfico 10 - Cooperação entre a família e os professores na elaboração do PEI

Constata-se através do presente gráfico, que os professores são da opinião que é fundamental a cooperação entre estes e a família aquando da elaboração do Programa Educativo Individual do Aluno.

Podemos também analisando o gráfico concluir que os inquiridos que discordam da presente situação representam uma minoria, no ano de 2010 falamos de três e em 2011, reportamo-nos a um indivíduo.

Na primeira fase do estudo nenhum dos inquiridos discordou totalmente da presente afirmação e, no presente ano tivemos uma pessoa a fazê-lo.

Nove professores, no primeiro estudo, não possuíam opinião formada sobre esta matéria. Actualmente, esse número decresceu para seis.

A família deve ser sempre envolvida nas decisões mais importantes relativas à aprendizagem dos seus educandos.				
	2010	Percentagem	2011	Percentagem
Concordo totalmente	30	40%	36	48%
Concordo	42	56%	31	41,3%
Nem concordo nem discordo	1	1,3%	4	5,4%
Discordo	2	2,7%	4	5,3%
Discordo totalmente	0	0%	0	0%

Quadro 18 - Envolvimento da família nas decisões relativas à aprendizagem dos seus educandos

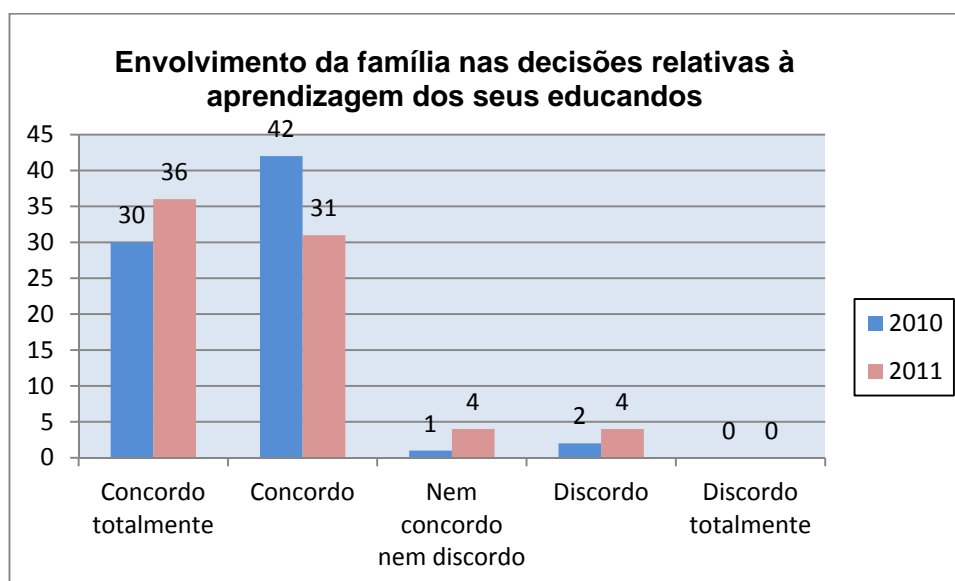


Gráfico 11 - Envolvimento da família nas decisões relativas à aprendizagem dos seus educandos

Relativamente à envolvimento da família nas decisões mais importantes relativas à aprendizagem dos seus educandos, os professores são quase unânimes, nos dois estudos, em concordar que deve haver envolvimento, visto que 56% em 2010 e 41,3% em 2011 concorda com esta envolvimento e 40% em 2010 e 48% em 2011 concorda totalmente, o que perfaz um total de 96% em 2010 e 89,3% em 2011. Em desacordo total obtivemos 0% nos

dois momentos do estudo e em desacordo obtivemos uma percentagem de apenas 2,7% em 2010 e 5,3 em 2011.

A interacção da família com a escola facilita reflexões, análises e valoração de critérios que favoreçam o cumprimento de objectivos propostos.				
	2010	Percentagem	2011	Percentagem
Concordo totalmente	24	32%	37	49,3%
Concordo	45	60%	34	45,3%
Nem concordo nem discordo	4	5,3%	4	5,3%
Discordo	2	2,7%	0	0%
Discordo totalmente	0	0%	0	0%

Quadro 19 - A importância da interacção da família com a escola

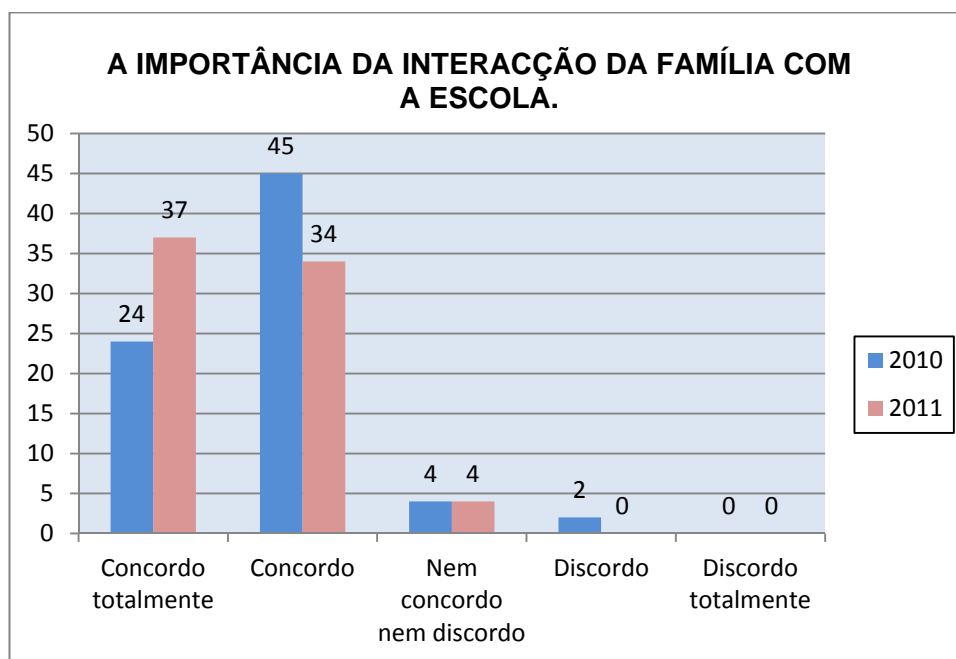


Gráfico 12 - A importância da interacção da família com a escola

Através da análise do presente gráfico concluímos que tanto em 2010 como em 2011 a quase totalidade dos professores concorda totalmente ou concorda que a interacção da família com a escola facilita reflexões, análises e valoração de critérios que favoreçam o cumprimento de objectivos propostos.

A envolvimento da família, dos alunos com N.E.E., nas festas escolares é insubstituível e extremamente necessária.				
	2010	Percentagem	2011	Percentagem
Concordo totalmente	11	14,7%	17	22,7%
Concordo	35	46,7%	42	56%
Nem concordo nem discordo	21	28%	11	14,7%
Discordo	8	10,7%	5	6,7%
Discordo totalmente	0	0%	0	0%

Quadro 20 - A importância e a necessidade da envolvimento da família, dos alunos com NEE, nas festas escolares

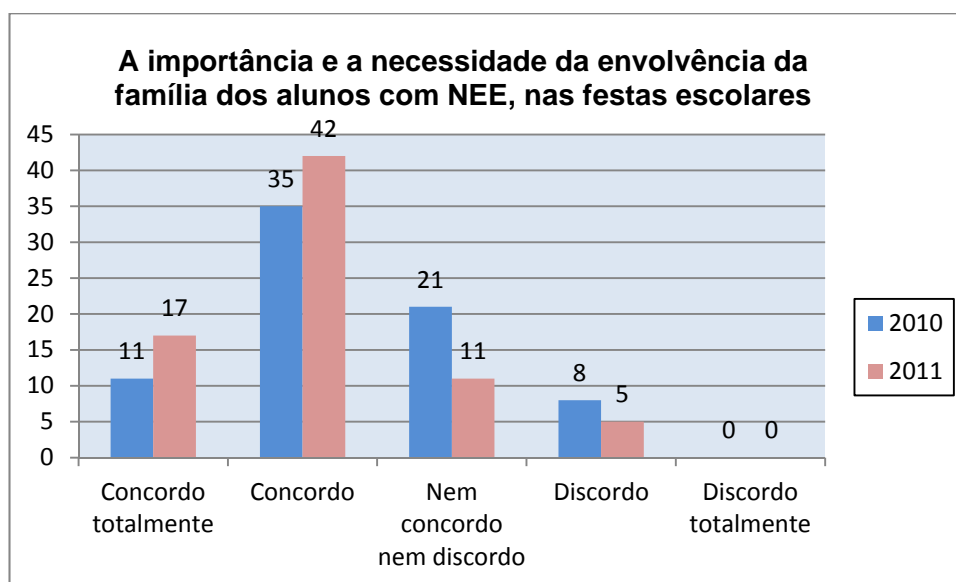


Gráfico 13 - A importância e necessidade da envolvimento da família, dos alunos com NEE, nas festas escolares

No que respeita à envolvimento da família dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas festas escolares, em 2010 trinta e cinco dos inquiridos e em 2011 quarenta e dois inquiridos concorda que é insubstituível e extremamente necessária, em 2010 onze inquiridos e em 2011 dezassete inquiridos concordam totalmente que a envolvimento da família dos alunos com NEE, nas festas escolares é importante. Em 2010 oito dos inquiridos e em 2011 cinco dos inquiridos discordam da premissa.

A família não se encontra preparada para aceitar o desafio de participar activamente nas festas escolares.				
	2010	Percentagem	2011	Percentagem
Concordo totalmente	3	4%	5	6,7%
Concordo	23	30,7%	25	33,3%
Nem concordo nem discordo	25	33,3%	20	26,7%
Discordo	20	27,7%	24	32%
Discordo totalmente	4	5,3%	1	1,3%

Quadro 21 - Postura da família face à participação nas festas escolares

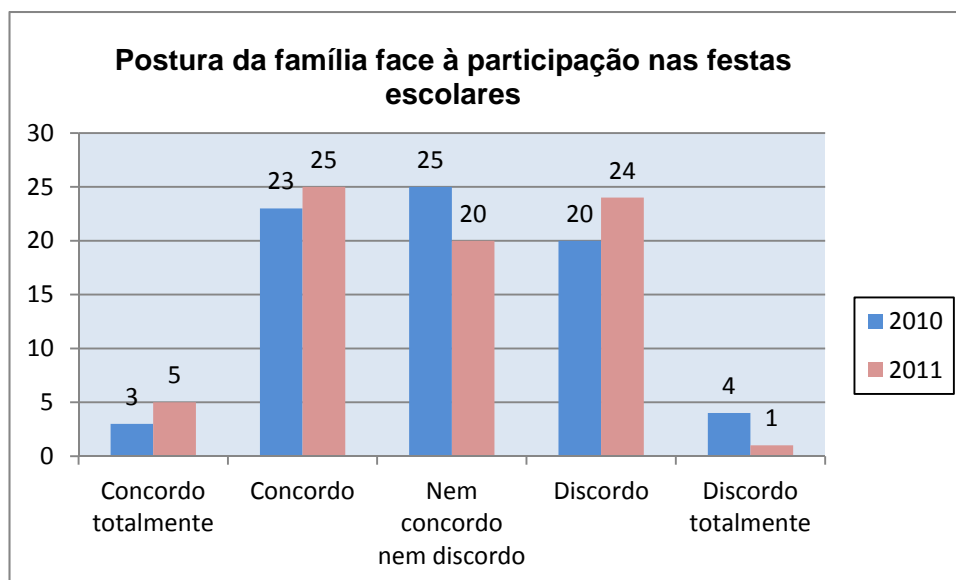


Gráfico 14 - Postura da família face à participação nas festas escolares

Em relação à análise da tabela vinte e três e do gráfico catorze podemos atestar que tanto em 2010 como em 2011 muitos dos nossos inquiridos (33,3% e 26,7%) sentem dificuldades em se posicionarem em relação a este assunto. Já 30,7% em 2010 e 33,3% em 2011, concorda que as famílias não se encontram preparadas para participar activamente nas festas escolares. Esta resposta é contraposta pelos 27,7% em 2010 e pelos 32% em 2011 que são da opinião que os pais estão preparados para aceitar este desafio. Em situação extremista temos os 4% em 2010 e os 6,7% em 2011 que concordam totalmente versus os 5% em 2010 e os 1,3% em 2011 que discordam totalmente.

A escola tem uma perspectiva inadequada quanto ao processo de inclusão das famílias dos alunos com N. E. E., mesmo quando se tratam das actividades extra – curriculares.				
	2010	Percentagem	2011	Percentagem
Concordo totalmente	0	0%	4	5,3%
Concordo	17	22,7%	20	26,7%
Nem concordo nem discordo	28	37,3%	18	24%
Discordo	28	37,3%	31	41,3%
Discordo totalmente	2	2,7%	2	2,7%

Quadro 22 - Perspectiva da escola face ao processo de inclusão da família dos alunos NEE, mesmo nas actividades extra - curriculares

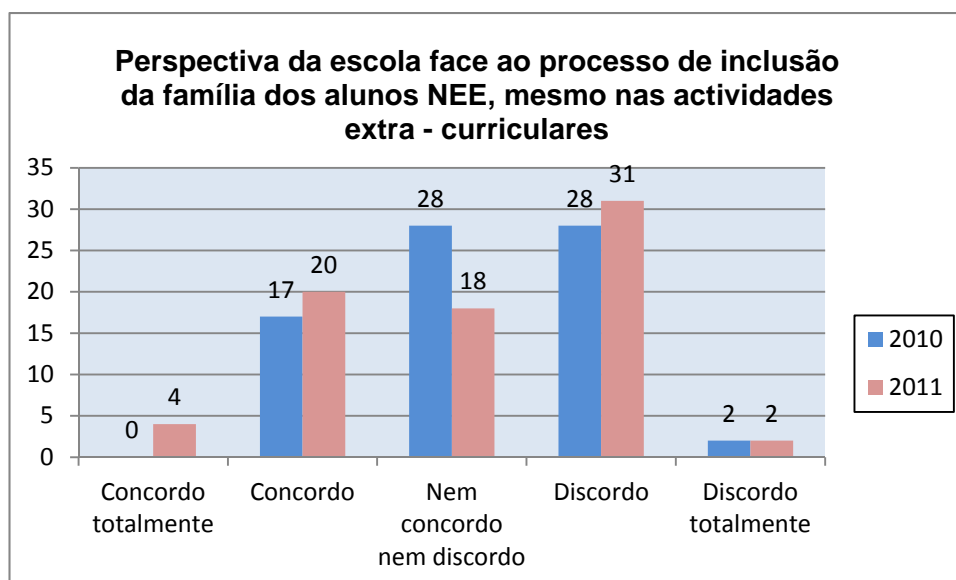


Gráfico 15 - Perspectiva da escola face ao processo de inclusão da família dos alunos NEE, mesmo nas actividades extra - curriculares

Analisando o presente gráfico podemos constatar que vinte oito dos inquiridos em 2010 e trinta e um dos inquiridos em 2011 discordam que a escola tem uma perspectiva inadequada quanto ao processo de inclusão das famílias dos alunos com NEE, mesmo quando se tratam das actividades Extra-Curriculares. Pelo contrário dezassete inquiridos em 2010 e vinte inquiridos em 2011 concordam. Vinte e oito inquiridos em 2010 e dezoito inquiridos em 2011 nem concordam nem discordam e apenas dois inquiridos em 2010 e 2011 discordam totalmente.

A concepção de que os pais não vão às festas escolares dos seus filhos é errada, ou seja, não passa de um mito.				
	2010	Percentagem	2011	Percentagem
Concordo totalmente	2	2,7%	5	6,7%
Concordo	37	49,3%	24	32%
Nem concordo nem discordo	21	28%	25	33,3%
Discordo	15	20%	19	25,3%
Discordo totalmente	0	0%	2	2,7%

Quadro 23 - Concepção em relação à participação dos pais nas festas escolares dos seus filhos

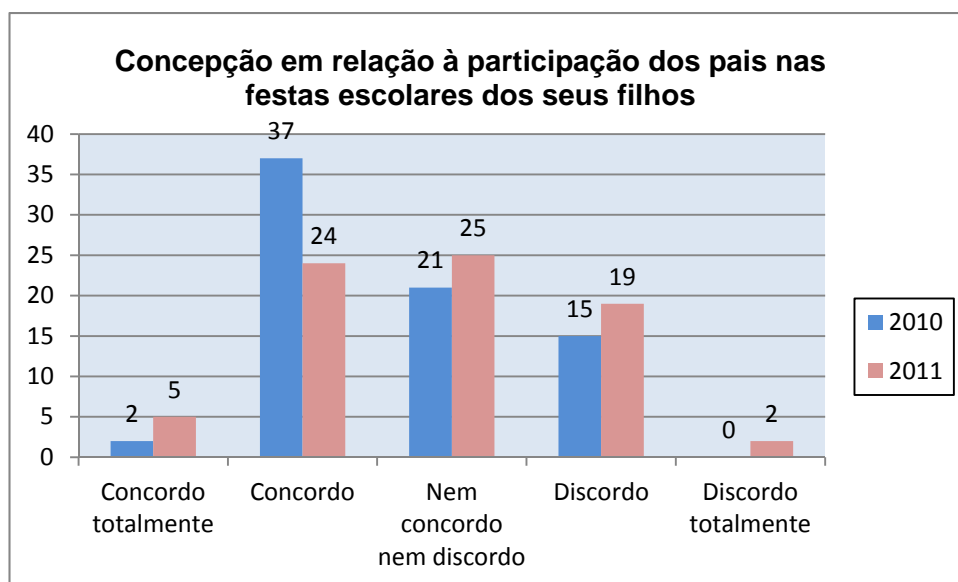


Gráfico 16 - Concepção em relação à participação dos pais nas festas escolares dos seus filhos

No que respeita à análise desta tabela e deste gráfico podemos atestar que 49,3% em 2010 e 32% em 2011 dos respondentes concorda, ou seja, acha que os pais vão às festas escolares dos seus filhos. Já 20% da nossa amostra em 2010 e 25,3% da nossa amostra em 2011, é da opinião, que os pais não vão às festas escolares dos seus filhos.

A criança com N.E.E. sente-se muito mais familiarizada com o meio escolar quando sente a presença dos seus pais nas festas escolares				
	2010	Percentagem	2011	Percentagem
Concordo totalmente	10	13,3%	7	9,3%
Concordo	32	42,7%	37	49,3%
Nem concordo nem discordo	15	20%	19	25,3%
Discordo	18	24%	11	14,7%
Discordo totalmente	0	0%	1	1,3%

Quadro 24 - A familiarização da criança NEE com o meio escolar quando tem a presença dos pais nas festas escolares

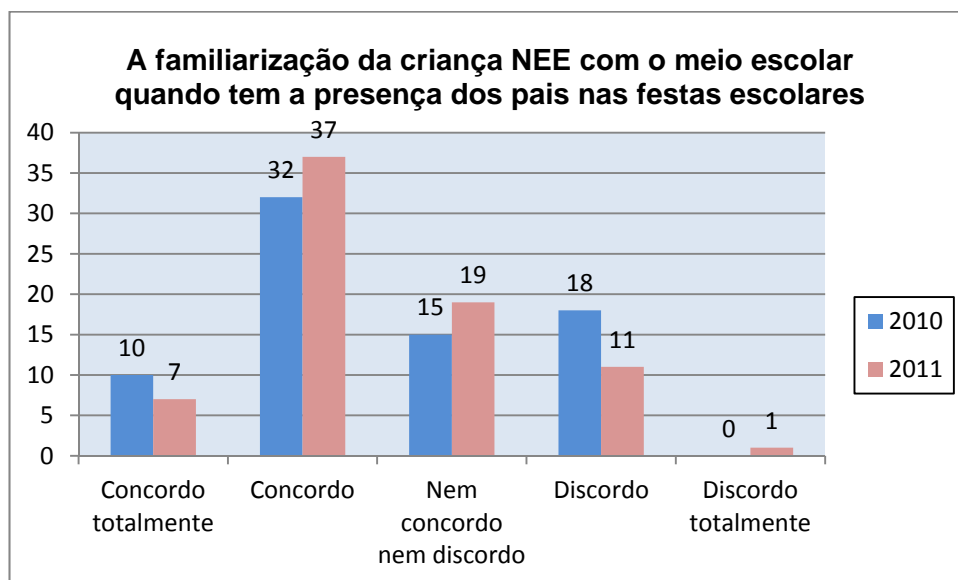


Gráfico 17 - A familiarização da criança NEE com o meio escolar quando tem a presença dos pais nas festas escolares

Trinta e dois dos professores no primeiro estudo e trinta e sete dos professores inquiridos no segundo estudo acreditam que a criança com NEE se sente muito mais familiarizada com o meio escolar, quando sente a presença dos seus pais nas festas escolares. Dez dos professores em 2010 e sete dos professores em 2011 concordam totalmente com esta afirmação. Porém, perante a mesma afirmação quinze dos inquiridos em 2010 e dezanove dos inquiridos em 2011 nem concordam nem discordam. Já os restantes dezoito inquiridos de 2010 e os restantes 12 inquiridos de 2011 são da opinião que

a presença dos pais nas festas escolares não facilita a familiarização da criança NEE com o meio escolar.

As mães desempenham os papéis principais no processo educativo.				
	2010	Percentagem	2011	Percentagem
Concordo totalmente	13	17,3%	11	14,7%
Concordo	34	45,3%	33	44%
Nem concordo nem discordo	11	14,7%	14	18,7%
Discordo	15	20%	15	20%
Discordo totalmente	2	2,7%	2	2,7%

Quadro 25 - O papel das mães no processo educativo

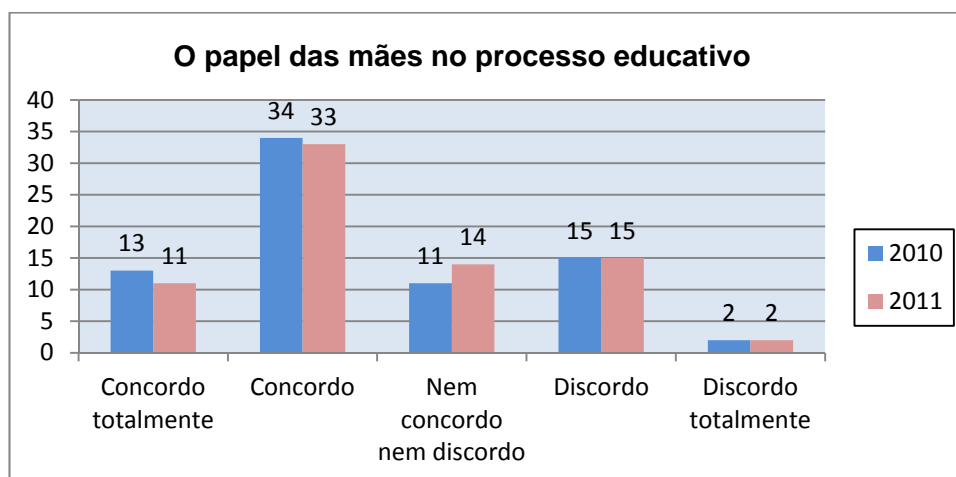


Gráfico 18 - O papel das mães no processo educativo

Através da leitura dos resultados obtidos podemos apurar, que nos dois estudos efectuados, a maioria dos nossos inquiridos, concordam 45,3% e 44%, ou concordam totalmente 17,3% e 14,7% que a mãe desempenha o papel principal no processo educativo. Em menor percentagem, tanto em 2010 como em 2011, 20% discorda e 2,7% discordam totalmente que a mãe desempenha o papel principal no processo educativo.

No processo de inclusão o pai é um parceiro muito importante e a sua ajuda é muito valiosa.				
	2010	Percentagem	2011	Percentagem
Concordo totalmente	14	18,7%	24	32%
Concordo	42	56%	42	56%

Nem concordo nem discordo	16	21,3%	7	9,3%
Discordo	3	4%	2	2,7%
Discordo totalmente	0	0%	0	0%

Quadro 26 - O papel do pai no processo de inclusão

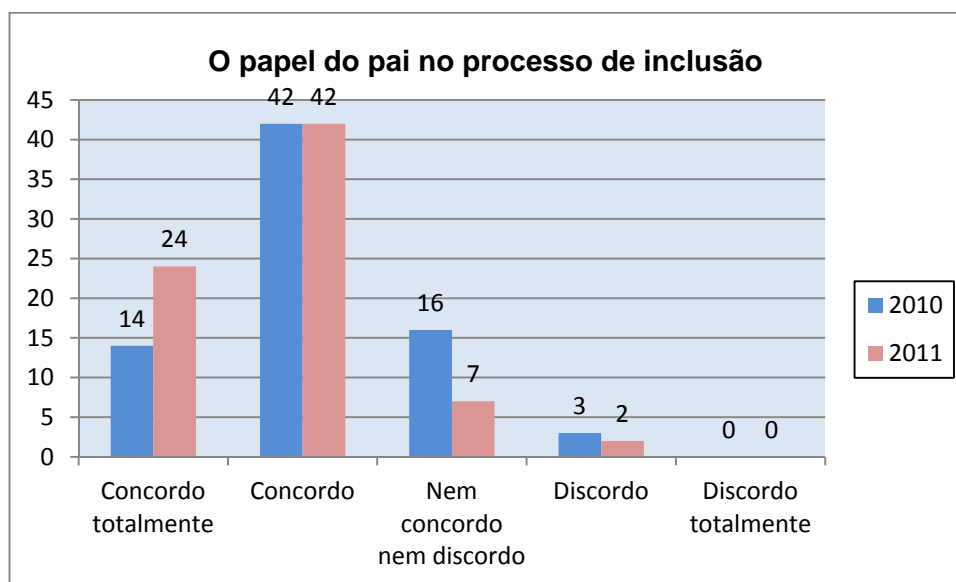


Gráfico 19 - O papel do pai no processo de inclusão

Relativamente ao papel do pai no processo de inclusão, há a salientar que apenas três professores em 2010 e dois professores em 2011 discordam de que o pai é um parceiro muito importante e a sua ajuda muito valiosa. A grande maioria concorda ou concorda totalmente que o pai tem um papel importante no processo de inclusão.

É o pai quem mais carrega estigmas e frustrações em relação à criança com N.E.E., daí o facto de ser quem menos acompanha o aluno na vida escolar.				
	2010	Percentagem	2011	Percentagem
Concordo totalmente	1	1,3%	5	6,7%
Concordo	11	14,7%	10	13,3%
Nem concordo nem discordo	33	44%	23	30,7%
Discordo	28	37,3%	31	41,3%
Discordo totalmente	2	2,7%	6	8%

Quadro 27 - Posicionamento do pai em relação à criança com NEE

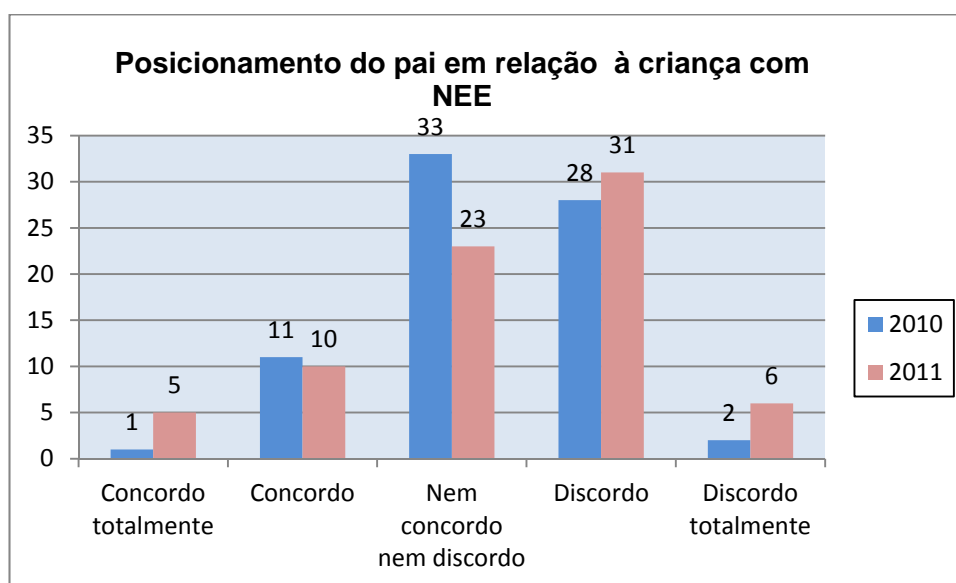


Gráfico 20 - Posicionamento do pai em relação à criança com NEE

Reportando-nos ao ano de 2010, de acordo com o gráfico podemos verificar que trinta e três dos nossos respondentes nem concordam nem discordam de que é o pai quem mais carrega estigmas e frustrações em relação à criança NEE e que é quem menos acompanha o aluno na vida escolar. Perante a mesma afirmação, vinte e oito dos respondentes discordam e dois discordam totalmente. Por outro lado, temos onze inquiridos a concordar e um a concordar totalmente.

No ano de 2011 a percentagem dos inquiridos que nem concordam, nem discordam, decresceu para 30,7% e, por seu lado a percentagem dos que discordam subiu para 41,3% e dos que discordam totalmente subiu para os 8%. Para finalizar, a percentagem dos professores que concordam é de 13,3% e dos que concordam totalmente subiu em relação a 2010 cifrando-se agora nos 8%.

Tendo por base a questão maternal, é a mãe que cria mais laços de afectividade com a criança N.E.E				
	2010	Percentagem	2011	Percentagem
Concordo totalmente	9	12%	11	14,7%
Concordo	37	49,3%	19	25,3%
Nem concordo nem discordo	15	20%	26	34,7%
Discordo	13	17,3%	16	21,3%
Discordo totalmente	1	1,3%	3	4%

Quadro 28 - Laços de afectividade da mãe com a criança NEE

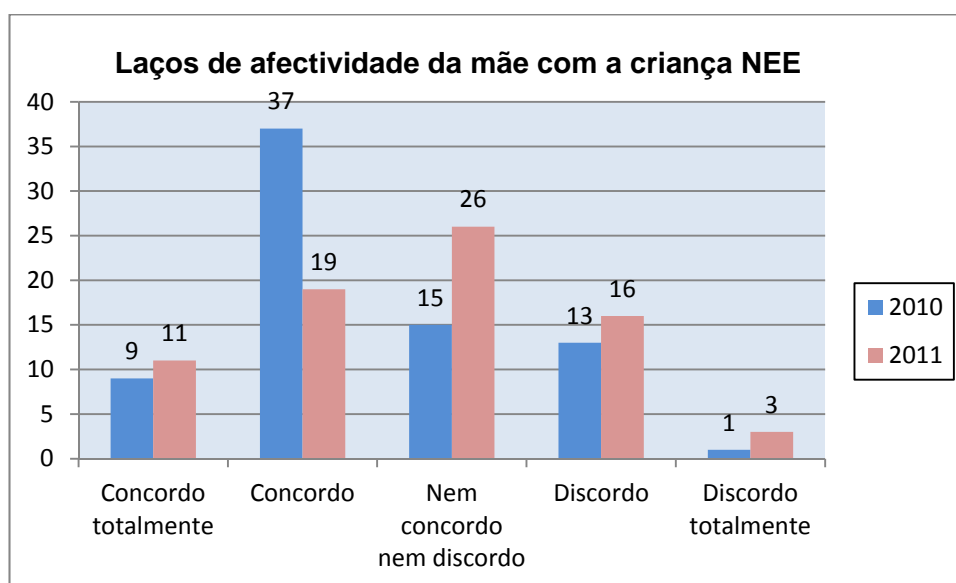


Gráfico 21 - Laços de afectividade da Mãe com a criança NEE

Analisando este gráfico verificamos que os professores concordam que tendo por base a questão maternal, é a mãe quem cria mais laços de afectividade com a criança NEE. Assim sendo, temos nove inquiridos a concordar totalmente em 2010 e onze inquiridos a concordar totalmente em 2011 e trinta e sete a concordar em 2010 e 19 a concordar em 2011. A discordar temos treze inquiridos em 2010 e dezasseis inquiridos em 2011 e a discordar totalmente apenas um em 2010 e três em 2011. Quinze inquiridos, em 2010 nem concordam nem discordam, relativamente a 2011 o número aumentou substancialmente sendo agora de 26 inquiridos.

Atendendo à situação laboral dos pais, é o pai quem mais se desresponsabiliza no que concerne à inclusão do seu filho com N.E.E.				
	2010	Percentagem	2011	Percentagem
Concordo totalmente	2	2,7%	4	5,3%
Concordo	25	33,3%	16	21,3%
Nem concordo nem discordo	25	33,3%	25	33,3%
Discordo	21	28%	27	36%
Discordo totalmente	2	2,7%	3	4%

Quadro 29 - A situação laboral dos pais e a desresponsabilização no processo educativo

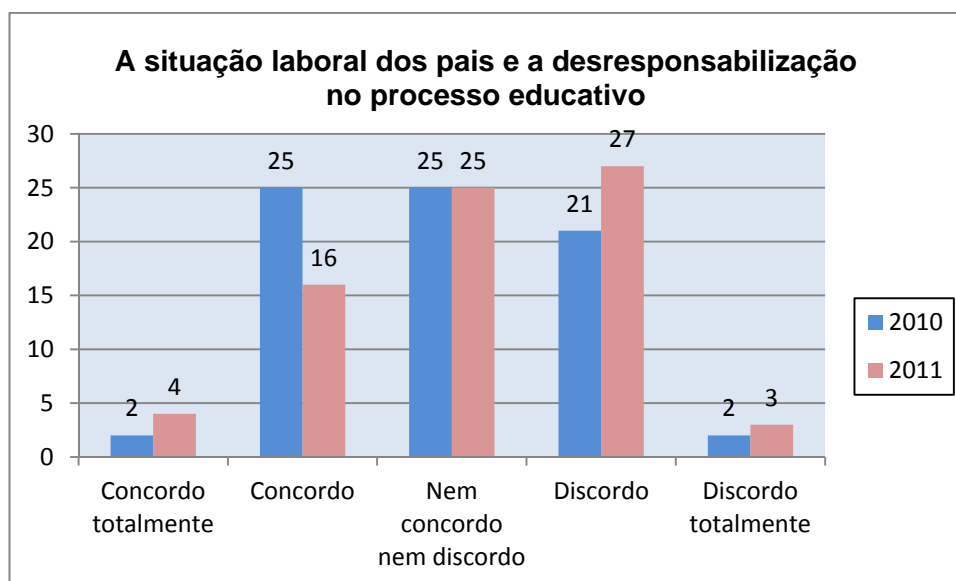


Gráfico 22 - A situação laboral dos pais e a desresponsabilização no processo educativo

No que confere à análise do presente gráfico, em relação a 2010, podemos aferir que vinte e cinco inquiridos concordam que é o pai, devido à situação laboral, que mais se desresponsabiliza no que concerne à inclusão do seu filho com NEE. Vinte e um inquiridos estão em desacordo e dois em desacordo total. Já, vinte e cinco não concordam nem discordam e dois estão em acordo total.

No que respeita ao ano de 2011, podemos verificar que dezasseis inquiridos concordam que é o pai, devido à situação laboral, que mais se desresponsabiliza no que concerne à inclusão do seu filho com NEE. Vinte e sete inquiridos estão em desacordo e três em desacordo total. Tal como em 2010, vinte e cinco não concordam nem discordam.

CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

De acordo com os resultados obtidos, percebemos, que embora a participação dos pais na escola seja valorizada, quando questionados acerca da inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, muitos professores demonstram relutância em relação ao assunto (gráfico 8). Segundo Struggs e Mastropieri e Martins, citados por Correia (2003),

“Embora a maioria dos professores acredite no conceito de inclusão, tem-se verificado que eles têm alguns receios em relação a este processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta a formação necessária para ensinar os alunos com Necessidades Educativas Especiais”.

Correia (2003), citando Conway e Gow, afirma

“Muitos professores sentem dificuldade em fazer adaptações curriculares, em lidar com algumas necessidades médicas e físicas dos alunos ou nos procedimentos a seguir em caso de emergência. Os resultados de alguns estudos indicam que os professores relatam que as exigências educativas são maiores quando têm alunos com Necessidades Educativas Especiais nas suas classes, pois sentem uma tensão adicional que, para além de diminuir a sua habilidade para dar atenção às necessidades académicas e sociais dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais, aumentam a sua frustração e angústia.”

Através da análise do gráfico 9 podemos constatar que para os professores inquiridos, a presença dos Encarregados de Educação na sala de aula não ajuda a remover barreiras face à aprendizagem. Para Diogo (1998), o professor, muitas vezes, 'refugia-se' em territórios interditos às famílias como é o caso da sala de aula. Neste contexto, as famílias são vistas como uma 'força de pressão', (Mountandon, 1987). O professor tem assim a tendência para se 'fechar dentro da sua própria classe', isolando-se do exterior e rejeitando a participação das famílias.

A grande maioria dos docentes é da opinião de que a cooperação entre a família e os professores é fundamental na elaboração do PEI (gráfico 10). Para Fonseca (1984), a aplicação de um PEI, implica que “ao nível da escola regular se adoptem estratégias e actividades inter e intracurriculares visando inclusivamente mais cooperação entre os vários professores e entre os próprios pais”.

A esmagadora maioria dos nossos inquiridos está de acordo com o envolvimento da família nas decisões mais importantes relativas à aprendizagem dos seus educandos (gráfico 11) e tem noção da importância da interacção deste binómio (gráfico 12). “A escola deverá sempre envolver a família nas decisões mais importantes respeitantes à criança, quer sejam crianças com desenvolvimento normal quer sejam crianças com necessidades educativas especiais” (Correia, 2003).

Também, quando confrontados com o facto de que a participação dos pais nas festas escolares é insubstituível e extremamente necessária, mais de metade dos nossos

respondentes afirmaram estar de acordo (gráfico 13), isto permite-nos dizer que esta ideia vai de encontro ao que foi referido no gráfico 11. E, no que respeita à participação das famílias nas festas escolares, quando abordados acerca deste assunto, os professores, referiram que os pais vão efectivamente às festas dos seus filhos (gráfico 16). E, reforçam a importância desta questão quando concordam que com a presença dos pais nas festas escolares, a criança com Necessidades Educativas Especiais se sente mais familiarizada com o meio (gráfico 17). Porém, quando se afirma que a família não se encontra preparada para aceitar o desafio de participar activamente nas festas escolares, as opiniões divergem e andam muito no limiar umas das outras (gráfico 14), logo, julgamos ter alguma pertinência referir que os professores embora sejam da opinião que os pais vão às festas escolares dos seus filhos, ainda manifestam algumas dúvidas acerca do facto destes estarem preparados para este desafio.

Quando revertida a situação, ou seja, quando confrontados com a perspectiva da escola quanto ao processo de inclusão das famílias dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, mais concretamente, perante a asserção de que a perspectiva da escola é inadequada no que respeita à inclusão das famílias dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, mesmo quando se tratam das actividades extra-curriculares, não somos capazes de convergir para uma resposta concisa, uma vez que os nossos respondentes divergiram nas suas respostas de forma muito equilibrada entre o concordo, nem concordo nem discordo e o discordo (gráfico 15).

Também há diversificação nas opções tomadas pelos professores quando procederam à introspecção acerca de serem as mães que desempenham os papéis principais no processo educativo, todavia há mais concordância com a afirmação do que propriamente discordância (gráfico 18). Para grande parte dos nossos respondentes, tendo por base a questão maternal, é a mãe quem cria mais laços de afectividade com a criança. Portourtois, Desmet e Barras, citados por Diogo (1998) referiram “certos comportamentos maternos são favoráveis, como a sensibilidade, a aceitação, a cooperação com a criança, a capacidade de exprimir emoções. Como consequência positiva, a criança torna-se mais aberta socialmente, mais independente, capaz de uma atenção sustentada”.

Mas, os professores inquiridos, não descuram o papel do pai, que acreditam ser um parceiro muito importante e a sua ajuda muito valiosa no processo de inclusão (gráfico 19). Perante a ideia de que quem carrega mais estigmas e frustrações em relação à criança com Necessidades Educativas Especiais é o pai, daí o facto de ser quem menos acompanha o aluno na vida escolar, mais uma vez temos uma vasta percentagem dos nossos inquiridos a discordar, embora sejam bastantes aqueles que decidiram não se pronunciar acerca do assunto (gráfico 20). Também, tendo em conta a actual situação laboral dos pais, os

inquiridos não têm bem definida a sua opinião sobre quem é que mais se desresponsabiliza no que concerne à inclusão dos seus filhos, aliás isso verifica-se quando confrontamos os quarenta e oito respondentes que discordam da premissa de que é o pai que mais se desresponsabiliza no processo educativo com os quarenta e um respondentes que concordam com este princípio. E, os extremos pautam por valores muito baixos, sendo que só concordam totalmente com esta premissa seis respondentes e discordam totalmente cinco (gráfico 22). Tal situação permite-nos dizer que, actualmente, as tarefas são partilhadas pelos casais.

Achamos pertinente concluir que as respostas ao nosso inquérito embora em anos diferentes foram, claramente, muito semelhantes, o que nos leva a concluir que a perspectiva dos nossos professores sobre o papel da família no processo de inclusão da criança com necessidades educativas especiais quase não se modificou.

Pensamos ser relevante assinalar, a jeito de conclusão, que não houve, em nenhuma das afirmações, um grau de discrepância muito acentuado numa só escolha. O que nos leva a crer que no que respeita ao tema inclusão há uma grande inconstância em relação às grandes questões que este assunto implica. E, o que nos parece é que estamos, ainda, longe de uma uniformização de pensamentos. Todavia, também não sabemos até que ponto é que essa uniformização será o desejável!

CONCLUSÃO

A realização deste estudo deu-nos a possibilidade de reflectir e aprofundar qual é a perspectiva dos professores, do Agrupamento Vertical de Castelo de Paiva, sobre o papel da família no processo de inclusão da criança com Necessidades Educativas Especiais.

É importante ter-se um conhecimento sobre a criança com Necessidades Educativas Especiais, as suas características e desenvolvimento para a formação de oportunidades na maximização do seu potencial, na medida em que estas crianças necessitam de maior orientação, ajuda e de uma estimulação sistemática. Os pais, a escola e os professores são e serão sempre os maiores intervenientes no processo educativo.

Todo este estudo nos indica que é de extrema importância social conhecer as reais necessidades de apoio às famílias, onde está inserida a criança com Necessidades Educativas Especiais e vice-versa.

Neste momento, conseguimos cumprir com os nossos objectivos iniciais. Lógico será dizer que precisávamos de mais tempo para melhor explorar e esmiuçar toda esta temática, porém foi um trabalho gratificante. Esta revisão literária serviu-nos para clarificar as conclusões acerca do estudo efectuado.

Os professores, do Agrupamento de Castelo de Paiva, ainda demonstram alguma resistência face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, nas suas turmas e não vêem com bons olhos a presença dos pais dentro da sala de aula, uma vez que acreditam que estes não ajudam a remover barreiras face à aprendizagem dos alunos.

Porém, aquando da aferição sobre a participação dos pais nas festas escolares, para perceber se estes favorecem o processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, chegamos à conclusão, através da análise dos inquéritos, que sim.

As mães desempenham, segundo os inquiridos, os papéis principais no processo educativo. Embora, ambos os progenitores, actualmente, estejam envolvidos neste processo.

Limitações do estudo:

Achamos pertinente deixar registadas algumas das limitações de estudo que sentimos, tais como:

- **selecção do material mais adequado**

uma vez que existe uma grande variedade alusiva a este tema.

- **Espaço temporal**

Importa referir que, como a investigação decorreu no curto espaço de tempo, a existência do suporte teórico pode ser considerado diminuto, não permitindo por vezes a realização de análises mais aprofundadas do tema em questão.

- construção e validação do questionário/ fiabilidade e validade interna e externa da investigação

Esta limitação prende-se com o facto de neste projecto de intervenção, a análise dos dados ser feita através de uma estatística descritiva e não através de uma estatística inferencial, ou seja, fazer um estudo correlacional entre os dados. O feedback obtido deste estudo seria outro se fosse efectuada a mensuração da consistência interna do instrumento, através de testes estatísticos.

Segundo Diogo (1998), a investigação produzida no domínio das interacções entre as escolas e as famílias é ainda muito escassa, e nesta problemática permanece um gigantesco icebergue de cuja parte submersa quase nada ou muito se conhece. Deste modo, o que fizemos foi apenas um estudo, um pequeno passo e achamos que o nosso trabalho carece de aprofundamento e investigação.

Linhas futuras de investigação:

Em resultado do nosso estudo apontamos como linhas futuras de investigação

- a realização do mesmo estudo em diferentes agrupamentos,
- a aplicação do mesmo estudo mas segundo a perspectiva dos encarregados de educação/ progenitores,
- voltar a aplicar o mesmo questionário, neste mesmo agrupamento, daqui a alguns anos, atendendo a que cada vez existem mais docentes especializados em ensino especial.

Tais factos iriam permitir que fizéssemos um estudo comparativo em termos de respostas obtidas, que iria enriquecer a nossa investigação.

Este trabalho serve para sensibilizar para a problemática da inclusão e para que se melhore a qualidade de vida dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Se estes objectivos forem atingidos todo este trabalho valeu a pena!

BIBLIOGRAFIA

- AINSCOW, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AINSCOW, M. & FERREIRA, W. (2003). *Compreendendo a Educação Inclusiva. Algumas Reflexões sobre Experiências Internacionais*. Porto: Porto Editora.
- BENAVENTE, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. LISBOA: IED.
- CARVALHO, A. (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CASTELLS, M. (2001). *The internet galaxy*. Oxford University Press.
- CORREIA, L. (1996). *Intervenção Precoce: do atendimento directo ao Envolvimento Parental*. Revista saber Educar, nº 1, 42.
- CORREIA, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. (2001). Educação Inclusiva ou Educação apropriada. *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão - Quem disse que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- DAVIES, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros horizonte.
- Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto – Regime Educativo Especial.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.
- DIOGO, J. (1998). *Parceria Escola - Família: A Caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora
- FONSECA, V. (1997). *Educação Especial – programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- FURET, F. e OZOUF, J. (1997). *Lire et écrire*. Paris: Minuit, 2 vols.
- MARCHESI, A. & MARTIN, H. (1999). *Calidad de la ensenaza en tempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARQUES, R. (1997). *A Escola e os Pais como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

- MARQUES, R. (1998). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto: Edições Asa.
- MINUCHIN, S. (1982). *Famílias: Funcionamento & Tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- NIELSEN, L. (2000). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de aula – Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A., et al. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2009). *Professores, imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- PARDAL, L. (1996). *A Educação, a Escola e a Estratificação Social*. Cadernos de Análise Sócio - organizacional da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PERRENOUD, P.; MONTANDON, C. (1987). *Entre Parents et Enseignants: Un Dialogue impossible?*. Berne: Peter Lang.
- PERRENOUD, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Lisboa: Edições Asa.
- PETERS, S. (2003). *Educación Integrada: Lograr una Educación para Todos, Incluyendo aquellos con Discapacidades y Necesidades Educativas Especiales*.
<http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/2806581172610312075/InclusiveEduSpnPeters.pdf>
- POROT, M. (1986). *A criança e as relações familiares*. Editor: Rés.
- RELVAS, A. (2000). *Ciclo Vital da Família: Perspectiva Sistémica*. 2.ª Ed. Porto: Edições Afrontamento.
- RODRIGUES, D. (2001). *A Educação e a diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- SARI, H. (2007). *The influence of an In-service Teacher Training (INSET). Programme on Attitudes towards Inclusion by Regular Classroom. Teachers Who Teach Deaf Students in Primary Schools in Turkey*.
<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/114273992/PDFSTART>
- SOUSA, L. (1998). *Crianças (Con)fundidas entre a escola e a família*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TILSTONE, C.; FLORIAN, L.; Rose, R. (1998). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*. (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade): Unesco.



ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO**QUESTIONÁRIO**

Este questionário realiza-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, ministrada pela ESE Almeida Garrett.

Tem por objectivo aferir a perspectiva dos professores sobre o papel da família no processo de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Solicitamos a sua colaboração sincera e ponderada, pois dela depende a validação da investigação. Responda, por favor, a todas as questões, pois a sua opinião é determinante para o sucesso deste estudo.

Muito obrigado pela sua colaboração.

1- IDENTIFICAÇÃO:**1.1 Sexo:**

Masculino ☐

Feminino ☐

1.2 Idade:

De 20 a 29 anos ☐

De 30 a 39 anos ☐

De 40 ou mais anos ☐

1.3 Tempo de serviço:

De 0 a 10 anos ☐

De 11 a 20 anos ☐

De 21 a 30 anos ☐

Mais de 30 anos ☐

1.4 Tem experiência profissional com alunos com NEE?

Sim ☐

Não ☐

1.5 Tem formação específica na área da Educação Especial?

Sim ☐

Não ☐

Questões	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais devem ser incluídos em classes regulares.					
2. A presença do Encarregado de Educação, dentro da sala de aula, ajuda a remover barreiras face à aprendizagem dos alunos.					
3. A cooperação entre a família e os professores na elaboração do PEI é fundamental.					
4. A família deve ser sempre envolvida nas decisões mais importantes relativas à aprendizagem dos seus educandos.					
5. A interação da família com a escola facilita reflexões, análises e valoração de critérios que favoreçam o cumprimento de objectivos propostos.					
6. A envolvimento da família, dos alunos com N.E.E., nas festas escolares é insubstituível e extremamente necessária.					
7. A família não se encontra preparada para aceitar o desafio de participar activamente nas festas escolares.					
8. A escola tem uma perspectiva inadequada quanto ao processo de inclusão das famílias dos alunos com N. E. E., mesmo quando se tratam das actividades extra – curriculares.					
9. A concepção de que os pais não vão às festas escolares dos seus filhos é errada, ou seja, não passa de um mito.					
10. A criança com N.E.E. sente-se muito mais familiarizada com o meio escolar quando sente a presença dos seus pais nas festas escolares.					
11. As mães desempenham os papéis principais no processo educativo.					
12. No processo de inclusão o pai é um parceiro muito importante e a sua ajuda é muito valiosa.					
13. É o pai quem mais carrega estigmas e frustrações em relação à criança com N.E.E., daí o facto de ser quem menos acompanha o aluno na vida escolar.					
14. Tendo por base a questão maternal, é a mãe que cria mais laços de afectividade com a criança N.E.E					
15. Atendendo à situação laboral dos pais, é o pai quem mais se desresponsabiliza no que concerne à inclusão do seu filho com N.E.E.					

Muito obrigado pela sua colaboração.

ANEXO 2 – REQUERIMENTO

Defendido
Brito
2011 10/01

Requerimento

Exma. Senhora Presidente da CAP,

Ema Catarina Monteiro da Silva, portadora do número de identificação civil 11245578, venho por este meio, no âmbito do mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, ministrado pela ESE Almeida Garrett, solicitar a V^a Exa. autorização para aplicar um questionário, no Agrupamento, para aferir a perspectiva dos educadores sobre o papel da família no processo de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Sem mais de momento agradeço, desde já, a atenção dispensada.

Castelo de Paiva, 31 de Março de 2011

Ema Catarina Monteiro da Silva

(Ema Catarina Monteiro da Silva)-